



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

ШИЛОВА ЕЛЕНА ВАДИМОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
КОГНИТИВНЫХ ТЕХНИК**

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование

Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе

Диссертация на соискание академической степени магистра

Проверка на объем заимствований:
82,27 % авторского текста

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-303-142-2-1
Шилова Е.В.

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Бароненко Е.А.

Быстрой

Челябинск
2022

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ТЕХНИК КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	13
1.1. Современное состояние проблемы формирования критического мышления студентов	13
1.2. Система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник	30
1.2.1. Методологические подходы построения системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник	31
1.2.2. Содержание системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.....	41
1.3. Педагогические условия формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник	51
Выводы по главе 1	60
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ТЕХНИК	63
2.1. Цели, задачи и этапы экспериментальной работы по формированию критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник	63
2.2. Реализация системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования	79
2.3. Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник	91
Выводы по главе 2	97
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	100
Список использованных источников	104
Приложения	116

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В контексте требований современного информационного общества и интеграции России в общеевропейское образовательное пространство, ознаменованной вхождением страны в Болонский процесс, высшее профессиональное образование становится объектом серьезных изменений. Данные требования все реже носят рекомендательный характер и определены государственным и социальным заказом на подготовку высококвалифицированных специалистов с целью их адаптации к профессиональной практической деятельности. В данной связи текущий курс развития системы высшего образования и нормативно-правовая база определяют обеспечение качества высшего образования в условиях информационного взрыва, подразумевая замещение культуры усвоения готового знания культурой поиска и оценки информации.

Реализация данного курса возможна посредством формирования критического мышления у будущих специалистов, создавая, таким образом, потребность самостоятельно исследовать предмет и обнаруживать в его составе противоречия, формировать умения прогнозировать и учитывать перемены, происходящие в сферах общественной жизни, формировать объективный взгляд на идеи и решения, опираясь на логику и причинно-следственные связи.

В современном подходе к обучению иностранному языку данное направление также обнаруживает свою актуальность и определяется вхождением общества в открытое межкультурное информационное пространство с пластичной социальной, экономической и политической структурой, где каждый индивид занят производством, хранением, переработкой и реализацией информации, а необходимость владения иностранным языком представляется определенной системой репрезентации знаний.

В современной действительности условия реализации вышеуказанного курса в рамках основных образовательных программ имеют единые обязательные требования, которые прописаны в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте Высшего Образования (ФГОС ВО), приведенные в соответствие с требованиями Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Подготовка специалиста обладающим критическим и системным мышлением является одной из основополагающих целей высшего образования.

Таким образом, актуальность исследования на законодательном уровне определяется требованиями ФГОС ВО, в соответствии с которыми, выпускник освоивший программу бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль): Английский язык. Иностраннный язык, должен обладать следующей универсальной компетенцией: системным и критическим мышлением. Так, согласно УК-1, выпускник способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, а именно:

- анализировать задачу, выделяя ее базовые составляющие;
- осуществлять поиск информации для решения поставленной задачи по различным типам запросов;
- при обработке информации отличать факты от мнений, интерпретаций, оценок, формировать собственные мнения и суждения, аргументировать свои выводы и точку зрения;
- рассматривать и предлагать возможные варианты решения поставленной задачи, оценивая их достоинства и недостатки.

Перечисленные выше требования ФГОС ВО обуславливают необходимость формирования умений критического мышления в процессе получения высшего образования. Кроме того, они напрямую связаны и с

другими компетенциями, поскольку само по себе мышление является базисом для успешного овладения таковыми.

Актуальность исследования на теоретико-методологическом уровне обусловлена необходимостью сделать обучение иностранному языку максимально практикоориентированным. Однако в большинстве вузов процесс формирования критического мышления студентов носит в определённой степени формальный характер. Это связано с приверженностью к классическим формам обучения и типам образования, которые реализуют инновационные педагогические технологии, направленные на развитие критически мыслящей личности достаточно продолжительными темпами.

Традиционно педагогические инновации рассматриваются в русле внедрения новых технологий, методов или техник обучения. Так, при всем многообразии разработок и исследований в области образовательных инноваций, в образовательном процессе вуза становится распространённым применение когнитивных (познавательных) техник обучения.

В процессе анализа современного состояния проблемы формирования критического мышления студентов, было установлено, что когнитивные техники обучения имеют своей целью развитие всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям. Однако тема применения данных техник в рамках развития у студентов умений критического мышления разработана не в полной мере и задачи когнитивного обучения решаются по-разному в соответствии с социально-экономическими и образовательно-культурными устремлениями общества.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу о том, что об актуальности проблемы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник свидетельствуют: государственный и социальный заказ общества на подготовку высококвалифицированных специалистов, необходимость в разработке,

апробации и внедрении когнитивных техник обучения, способствующих развитию критического мышления, а также выработка педагогических условий.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы и исследование организации образовательной деятельности предоставил возможность выделить следующие **противоречия** между:

– объективной потребностью общества в высококвалифицированных специалистах, способных к рефлексии и критическому мышлению, и недостаточной обращенностью системы образования к подготовке выпускников, отличающихся умением мыслить системно;

– необходимостью процесса формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы в педагогической науке.

На основании изучения подготовки студентов, анализа методической, психолого-педагогической литературы, мы сформулировали цель, объект, предмет и задачи исследования по теме «Формирование критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник».

Цель исследования – теоретически обосновать, спроектировать и апробировать систему формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник и экспериментально проверить педагогические условия ее эффективного функционирования.

Объект исследования – профессиональная подготовка студентов в образовательном процессе высшей школы.

Предмет исследования – процесс формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой, образовательный процесс в высшей школе будет более эффективным, если

формирование критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник обеспечивается:

1) на основании системного, деятельностного и аксиологического подходов, в рамках которых будет разработана и внедрена система формирования критического мышления студентов, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты;

2) при реализации следующих педагогических условий:

– активизация познавательных мотивов студентов;

– согласование содержания обучения с образом умственной культуры эпохи;

– педагогическое сопровождение процесса формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования ставились и решались следующие *задачи*:

1) Изучить и проанализировать проблему формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

2) Разработать и теоретически обосновать проблему формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник, разработанную на основе системного, деятельностного и аксиологического подходов.

3) Определить и апробировать педагогические условия эффективной реализации системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

4) Провести опытно-экспериментальную работу по апробации системы и педагогических условий формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи и положения теорий системного подхода (Т.А. Ильина, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, В.Г. Афанасьев, Н.В. Кузьмина, Л.И. Новикова, Л. Берталанфи, И.В. Блауберг и др.), деятельностного (А.Г. Асмолов, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В. В.Рубцов, Д.И. Фельдштейн, Л.М. Фридман, Г.А. Цукерман и др.), аксиологического (А.М. Булынин, Л.В. Вершинина, М.Г. Казакина, И.С. Ломакина, В.А. Сластенин, В.П. Тугаринов и др.); концепций проблемного обучения (Дж. Дьюи, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.); психолого-педагогических теорий (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.); философской школы диалектического материализма (Э.В. Ильенков); теории когнитивного обучения (М.Е. Бершадский, Э. Лоарер, М. Юто, G. Miller, H. Simon, A. Newell, N. Chomsky и др.); технологии критического мышления (А.С. Байрамов, Н.А. Менчинская, А.В. Брушлинский, D. Halpern и др.); концепции, изучающие аспекты взаимодействия языка и культуры (Е.И. Пассов, Е.М. Верещагин, В.В. Сафонова и др.); исследования в области методики преподавания иностранных языков (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова и др.).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

– *теоретические* – анализ отечественной и зарубежной (методической, психолого-педагогической) литературы, понятийно-терминологической системы: построение гипотез, прогнозирование, систематизация, моделирование;

– *эмпирические* – наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, изучение и обобщение педагогического опыта;

– *социологические* – анкетирование;

– *статистические* методы обработки данных.

База проведения опытно-экспериментальной работы. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в период с 2019 по 2021 гг. в естественных условиях образовательного процесса педагогического вуза. В эксперименте приняло участие 26 обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль): Английский язык. Иностранный язык.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа:

На первом этапе (2019-2020 гг.) – констатирующем – нами был проведен анализ литературы и изучены диссертационные исследования по проблеме формирования критического мышления и использования когнитивных техник обучения в образовательном процессе высшей школы, проводился анализ существующих подходов, разрабатывался понятийный аппарат. Результатом данного этапа стало определение цели, задач и гипотезы нашего исследования.

На втором этапе (2019-2020 гг.) – формирующем – мы изучили различные подходы к исследованию проблемы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник. Для нашего исследования были выбраны системный, деятельностный и аксиологический подходы. На данном этапе была разработана система критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник, определены педагогические условия её эффективного функционирования. На формирующем этапе проводился педагогический эксперимент: апробация системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник, проверка и уточнение полученных выводов, анализ итогов эксперимента и оценка его результативности. На втором этапе нами использовались следующие методы: теоретические, эмпирические, социологические и статистические методы обработки данных.

На третьем этапе (2020-2021 гг.) – обобщающем – мы осуществляли проверку и обработку результатов проведенной работы, анализ результативности формирования критического мышления посредством использования когнитивных техник. На данном этапе обобщались, систематизировались и описывались итоги опытно-поисковой работы, уточнялись теоретические и практические выводы, проводилось оформление диссертационного исследования и внедрение результатов исследования в образовательный процесс высшей школы.

Научная новизна диссертационного исследования: определены методологические подходы к решению проблемы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник; разработана система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник, которая объединяет в себе следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный; определены, научно обоснованы и реализованы педагогические условия функционирования разработанной нами системы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что были уточнены понятия «критичность», «критическое мышление», «когнитивность», «когнитивные техники»; обозначены подходы к конструированию учебно-исследовательской среды, в рамках которой происходила реализация разработанной нами системы; проведен анализ проблемы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник и ее современное состояние в теории и практике педагогики; теоретически обоснована система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник с позиции системного, деятельностного и компетентностного подходов.

Практическая значимость заключается в том, что результаты опытно-экспериментальной работы способствуют развитию

содержательно-практического аспекта формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник:

- разработан комплекс заданий в рамках работы с когнитивными техниками обучения для эффективного формирования критического мышления студентов;
- разработаны критерии, способствующие оценке уровня сформированности критического мышления;
- разработан диагностический инструментарий по исследованию сформированности критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

На защиту выносятся следующие положения:

1) Критическое мышление – сложный динамический процесс, в котором субъект приобретает способность к рефлексии, социальности, самостоятельности и субъектности.

2) Когнитивные техники обучения в процессе формирования критического мышления являются регуляторным компонентом при организации учебного процесса посредством деятельности, связанной с познанием: оценивающей внимание, отслеживающей состояние, следящей за умственной активностью субъекта учебного процесса.

3) Комплексное исследование процесса формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник с позиции повышения его эффективности обеспечивает взаимодополняющая реализация системного, деятельностного и аксиологического подходов.

4) Критическое мышление целостно, если содержит мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, открывающие студенту возможность выхода за пределы заданных отношений, сформированных связей.

5) Комплекс педагогических условий, обеспечивающий эффективность функционирования системы, включает: активизацию

познавательных мотивов студентов; согласование содержания обучения с образом умственной культуры эпохи; педагогическое сопровождение процесса формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

Обоснованность и достоверность результатов исследовательской работы обеспечиваются методологической обоснованностью теоретических положений, тщательным анализом научной литературы; определением и реализацией подходов адекватных цели и задачам исследования; обработкой полученных результатов и представлением их в наглядном виде.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

- разработки комплекса практических занятий по проблеме исследования, которые в дальнейшем могут быть использованы для обучения студентов вузов;

- участия в международных научно-практических конференциях с дальнейшей публикацией научных статей по проблеме исследования: «Формирование критического мышления студентов» (Нефтекамск, 2020 г.), «Применение метода проблемных вопросов в процессе формирования критического мышления обучающихся в высшей школе» (Анапа, 2022 г.), «Формирование критического мышления обучающихся высшей школы посредством использования стратегии «мозгового штурма» (Анапа, 2022 г.).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложений. Текст изложен на 126 страницах и содержит 15 таблиц, 16 рисунков, приложения.

ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ТЕХНИК КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Современное состояние проблемы формирования критического мышления студентов

Развитие умения мыслить системно, критически представляет сложный динамический процесс, в котором субъект приобретает способность к рефлексии. Продуктом данного процесса является критичность мышления как интегративное качество личности.

В реалиях современного общества формирование критического мышления, в качестве универсальной компетенции выпускника, является одной из важнейших задач, которые стоят перед педагогами в системе высшего профессионального образования [87]. Исследование феномена критического мышления в контексте педагогики и лингвистики предполагает развитие у обучающихся определенных навыков, которые позволяют свободно ориентироваться в социальной и лингвокультурной ситуации, так как иностранные языки выступают в качестве средства международного общения и являются лингвосоциокультурной доминантой.

В контексте значимости рассматриваемой нами проблемы, сформулируем понятийный аппарат в рамках нашего исследования, в структуру которого входят базовые и комплексные понятия.

К базовым понятиям относятся «мышление», «критичность», «формирование», «студент», «когнитивность», «техника», а к комплексным – «критическое мышление», «когнитивные техники», «формирование критического мышления у студентов посредством использования когнитивных техник».

Базовые и комплексные понятия нашего исследования представлены на рисунке 1. Порядок определения данных понятий в тексте диссертации и пронумерован.

Базовые понятия

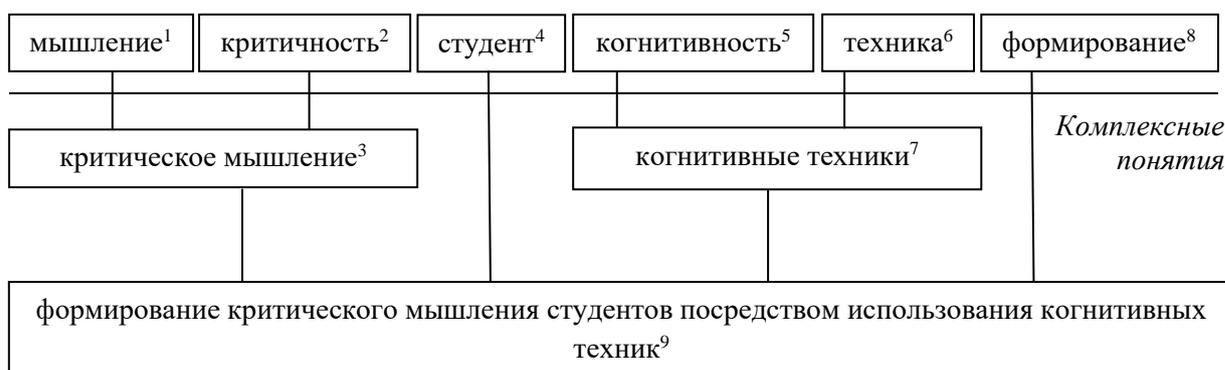


Рисунок 1 – Понятийный аппарат проблемы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник

Перейдем к рассмотрению каждого элемента понятийного аппарата, обратившись в первую очередь к понятию, определяющему тему настоящего исследования – **мышление**.

Приведем точки зрения некоторых ученых по поводу того, что следует понимать под мышлением:

- процесс отражения объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания (А.Н. Леонтьев) [46, с. 60].
- активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, научных теориях, гипотезах (Б.И. Додонов) [8, с. 114].
- опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований – и обобщенное познание объективной реальности; познание бытия, которое всегда находится в процессе становления, изменения, развития, отмирания старого, отживающего, и развития нового, нарождающегося (С.Л. Рубинштейн) [68, с. 72].
- социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности (А.В. Петровский) [65, с. 86].

– процесс освоения системы общественно-исторических выработанных знаний, которые зафиксированы в значениях слов (Л.С. Выготский) [17, с. 101].

– процесс обучения через организацию предметно-знаковой деятельности учащегося, где главным элементом выступает отражательно-познавательные процессы психики (П.Я. Гальперин) [18, с. 80].

Анализ точек зрения ученых на трактовку, содержание и контекст использования понятия «**мышление**» привел нас к выводу о том, что феномен мышления является объектом изучения ряда научных дисциплин: теории познания, логики, психологии, педагогики и физиологии высшей нервной деятельности. Так, большинство авторов трактуют данный процесс как «познание объективной реальности», т.е. мира, существующего независимо от человека (субъекта) и его сознания. Вместе с тем, учитывая образовательную практику, в нашей работе мы будем придерживаться точки зрения о том, что мышление и речь хотя и не являются тождественными понятиями, так или иначе связаны, так как целенаправленное развитие мышления, предполагаемое для обучения, носит вербализированный характер, направленный на решение мыслительных задач.

Следующим базовым понятием в нашем исследовании является понятие **критичность**, что в переводе с греческого языка обозначает «искусство разбирать».

Отечественные психологи (А.С. Байрамов, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.В. Брушлинский) рассматривают критичность как одно из качеств мышления или личное свойство, влияющее на протекание умственных процессов. В своих работах, исследователи определяют критичность как элемент мыслительного процесса, возникающий в проблемной ситуации и являющийся пусковым механизмом, запускающим мышление [14; 54; 68; 82].

Вслед за Б.В. Зейгарник, мы понимаем **критичность** как «умение обдуманно действовать, проверять и исправлять свои действия в соответствии с условиями реальности» [30, с. 172].

На наш взгляд, понимание критичности как искусства суждения состоит в познании, в раскрытии в той или иной форме противоречий, ошибок и недостатков, возникающих по объективным и субъективным причинам в ходе общественных отношений, практики с целью их преодоления.

Поскольку мы рассматриваем критичность как качество мышления в образовательном процессе, нам представляется необходимым осмыслить понятие **критическое мышление**.

Н.А. Менчинская утверждает, что критическое мышление обусловлено умением не поддаваться внушающему влиянию чужих мыслей, а строго и правильно оценивать их, видеть их сильные и слабые стороны, вскрывать то ценное, что в них имеется, и те ошибки, которые допущены в них [54].

Для критического мышления, по мнению Д. Халперн, «характерно построение логических умозаключений, создание согласованных между собой логических моделей и принятие обоснованных решений» [90, с. 22].

Дж. Дьюи, выдвигает тезис о том, что критическое мышление представляет собой «процесс мышления, направленный на принятие решений, на представление своей позиции в контексте исследования, решения проблем, в форме определенного суждения, при рассмотрении возможных других вариантов решений проблем, задач» [26, с. 78].

Относительно образовательного процесса, Дж. Дьюи психологически обосновал этапы познавательной деятельности учеников в ситуации решения проблемы:

- осознание затруднения;
- замысел, предположение его разрешения (гипотеза);

- наблюдение или эксперимент, подтверждающий или опровергающий гипотезу;
- формулировка выводов на основе проверенной гипотезы.

Действия обучающегося на каждом этапе решения проблемы становятся инструментом его собственного познания. Эта психологическая концепция Дж. Дьюи, воплощенная им и его последователями в педагогической практике, активно используется в педагогике: на ее основе строится теория проблемного обучения, которая напрямую связана с практикой формирования критического мышления обучающихся.

Признавая вышеупомянутые трактовки, мы также придерживаемся точки зрения Л.С. Выготского, который определяет **критическое мышление** как один из видов интеллектуальной деятельности человека, которая «характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания и объективного анализа реалий, чтобы оттолкнуться от них, уяснить пути собственных поисков и составить предварительные рабочие гипотезы» [17, с. 37].

Обзор литературы, позволил определить, что наличие коммуникативных способностей является одной из общекультурных компетенций и подразумевает склонность личности стратегически и тактически мыслить, определяя предстоящий характер общения и конкретные методы, которыми следует руководствоваться для достижения положительного результата.

На основании изученных источников, мы заключаем, что авторы научных работ в сфере педагогики и психологии, говоря об умении мыслить критически, выделяют способность человека (субъекта) к оценке результатов мыслительной деятельности. В контексте нашего исследования мы придерживаемся данного толкования в качестве базиса для возможности формирования критического мышления у студентов, вовлекая последних в процесс обнаружения, исправления и опровержения ошибок в ходе решения логических задач, учебных проблемных ситуаций.

Поскольку нами исследуются способы формирования критического мышления у студентов, раскроем данное понятие.

Вслед за А.Б. Орловым, в нашем исследовании **студент** рассматривается как «субъект культуры, субъект деятельности, обучения и самосознания» [62, с. 5]. Соответственно, как «человек культуры», студент способен работать с разными типами мышления (критическим, альтернативным, теоретическим, эмпирическим, логическим, абстрактным и др.), а также с идеями различных культур.

Согласно И.В. Дубровиной, И.С. Кон, А.В. Мудрик, юность есть завершающий этап, на котором происходит становление мировоззрения и самосознания личности. Среди основных новообразований юности исследователи выделяют следующие: развитие рефлексивных способностей и способности к целеполаганию, становление чувства индивидуальности, формирование Я – концепции, выдвижение жизненных перспектив [25; 40; 57].

Е.И. Федотовская в своих работах отмечает, что свойства критического мышления, позволяют осознать его как личностное достижение индивидуума [88].

Таким образом, исследователи в области педагогики считают, формирование механизмов критического мышления, а соответственно и рефлексии, в процессе профессиональной подготовки студентов способствует их успешной деятельности в будущем. Наряду с этим, отражая социально обусловленный уровень развития студента в учебно-исследовательской деятельности, критическое мышление представляет личностно значимую ценность.

В нашем исследовании формирование умения мыслить критически обусловлено использованием когнитивных техник. Вследствие этого, рассмотрим первый компонент данного понятия, а именно понятие когнитивный или когнитивизм.

Психологи, объединившиеся вокруг данного понятия, трактуют **КОГНИТИВНОСТЬ** (от лат. *cognitio* «познание») как собирательное обозначение целенаправленных усилий, предпринимаемых, чтобы найти, узнать, распознать, понять, различить, классифицировать, обсуждать предметы, а также обрабатывать их, то есть изменять их путем мыслительных операций (от конкретизации до абстрагирования) [96].

М.Е. Бершадский утверждает, что термин «когнитивный» описывает познавательную деятельность с точки зрения процессов информационного обмена человека с окружающей средой [10, с. 74].

В трудах Ж. Пиаже, когнитивность или познание определяется как процесс, заключающийся в умении действовать в различных средах в соответствии с уже имеющимися знаниями [66]. Основными механизмами, благодаря которым индивид переходит с одной стадии развития на другую, автор называл ассимиляцию (действие с новыми предметами на основе уже сложившихся умений) и аккомодацию (стремление изменить умения в результате изменившихся условий и в соответствии с ними). Равновесие между ассимиляцией и аккомодацией обеспечивает разумное поведение, благодаря которому происходит когнитивное развитие, продолжающееся на протяжении всей жизни человека.

Вслед за Дж. Дьюи, мы понимаем **КОГНИТИВНОСТЬ** как инструмент приспособления к окружающей среде [26]. Автор выдвигает идею о том, что человек мыслит тогда, когда решает проблемы, поэтому и знает он только то, с чем действовал, что получил как результат решения проблемы.

Вследствие этого, мы делаем вывод о том, что относительно образовательной практики, качество полученных знаний определяется уровнем способностей и структурой знаний обучающегося, качеством и количеством достижений, которые были постигнуты во время учебного процесса (т.е. имеющиеся знания существенным образом влияют на изучение и осмысление нового материала).

Психологи и педагоги в своих исследованиях часто указывают на инструментальную сторону образования, используя понятия средств, методик и техник обучения, а также рассматривая особенности их применения в тех или иных условиях, оцениваются педагогическая эффективность, достоинства и недостатки.

Так, по С.И. Ожегову **техника** рассматривается система совокупности средств труда, знаний и деятельности [75, с. 2001].

Как подчеркивает Н.В. Бордовская, понятие **«педагогическая техника»** связано со спецификой и уровнем исполнения субъектом образовательного процесса отдельных видов деятельности; с определенными профессиональными действиями преподавателя, осознанно включающими известный и освоенный им механизм развертывания логики того или иного педагогического процесса как процесса достижения цели или процесса реализации поставленной задач» [34].

Современное образование предлагает множество различных видов методов обучения, однако на наш взгляд, одними из самых эффективных педагогических техник для активного обучения являются когнитивные техники, которые базируются на положениях когнитивизма с учетом особенностей мышления субъекта и теми ментальными процессами и состояниями, которые с этим связаны. Вместе с тем обозначим, что в нашем исследовании, вслед за Л.В. Ахметовой, мы синонимизируем его с понятием «метод» и будем применять его в последующем изложении [6].

В соответствии с изученными источниками, под **КОГНИТИВНЫМИ техниками**, мы понимаем организацию учебного процесса посредством деятельности, «работающей» с познанием: оценивающей внимание, отслеживающей состояние, следящей за умственной активностью субъекта учебного процесса.

Ряд авторов полагает, что использование когнитивных техник представляет собой организацию учебного процесса интеллектуального развития обучающихся, основанного на модульном представлении учебной

информации. В рамках когнитивного подхода учащийся считается активным и сознательным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности педагога, то есть реализуются субъект-субъектные отношения между учащимися и учителем, а процесс учения имеет личностно и социально обусловленный характер [6; 10; 36; 49; 110].

В нашей работе мы ссылаемся на исследования Э. Лоарер и М. Юто, которые отмечают, что термин «когнитивное обучение» определяет одну из областей исследования в психологии и одно из течений в педагогике. Основная цель когнитивного обучения, по мнению исследователей, заключается в развитии всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям. В условиях когнитивного мастерства фокус образовательного процесса направлен не на поглощение информации, а на постижение внутренних отношений исследуемых предметов, побуждая обучающихся к диалоговому, исследовательскому размышлению, повышает концентрацию ментальной активности [49, с. 17-33].

М.Е. Бершадский в своих работах рассматривает понятие «когнитивная технология» и предлагает следующую структуру когнитивного обучения для проектирования учебного процесса (рисунок 2):

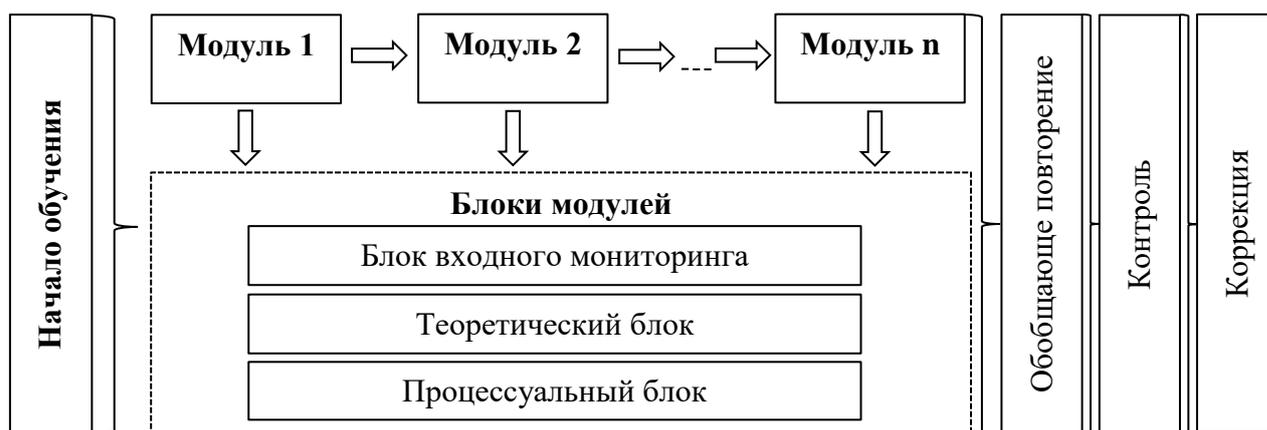


Рисунок 2 – Структура когнитивной технологии

Согласно данной структуре, когнитивная технология представляет совокупность модулей, где каждый модуль – это система занятий, объединенных общей дидактической целью. Фактором формирования модуля является процедурная информация в основе частного или общего метода научного познания.

Говоря о категории «**формирование**», отметим, что оно является одной из ведущих научных категорий педагогики и рассматривается в литературе как результирующая оценка развития человека.

Педагогическая литература трактует **формирование** как использование конкретных методов, средств, способов и приемов воздействия на личность обучающегося, с целью создания у него определенной ценностной системы, знаний, умений, навыков, склада памяти и мышления [34].

Вслед за В.Г. Крысько и полагаем, что **формирование** – это личностное становление под влиянием различных факторов, достижение определенной зрелости, способствующей качественно и ответственно выполнять социальные роли в конкретных ситуациях [43].

Переходя к заключительному комплексному понятию, мы можем заключить, что **формирование критического мышления у студентов посредством использования когнитивных техник** – сложный

динамический процесс, в котором субъект приобретает способность к рефлексии посредством совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям. Продуктом данного процесса является критичность мышления как интегративное качество личности.

Анализируя современное состояние проблемы формирования критического мышления студентов, в рамках нашей работы нам представляется важным изучить существующие исследования по данной проблеме.

Вопросами развития умения мыслить критически, прогрессивная педагогика занималась с начала с 20-х гг. XX века, опираясь на гуманистические подходы в образовании и воспитании будущих молодых специалистов, на рационализаторские и творческие идеи ввиду возросшей значимости проблемы повышения качества приобретаемых знаний и умения применять их на практике. Отметим также, что периодизацию исследований по рассматриваемой проблеме представить крайне сложно и не представляет необходимости ввиду того, что вопрос формирования критического мышления является объектом изучения сразу нескольких научных школ: философской, психологической и педагогической. В нашей работе мы рассматриваем феномен формирования критического мышления у студентов посредством использования когнитивных техник, опираясь на трактовки всех трех школ.

Так, общеметодологические вопросы развития критичности мышления представлены в трудах исследователей 1960-х – 1980-х гг. (Э. В. Ильенков, В.П. Зинченко, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн).

В нашем исследовании мы опираемся на труды Э.В. Ильенкова, представителя философского направления, который определил, что способность мыслить критически или «мыслить самостоятельно» является одним из главных компонентов человеческой культуры, который

формируется и совершенствуется только в ходе индивидуального освоения знаний умственной культуры эпохи. Превращаясь в личную собственность, в принцип деятельности личности, критичность позволяет грамотно соотносить усвоенные знания с реальностью, развивать способность к отбору, умозаключению и суждению [31, с.78].

Рассуждая о развитии умений критического мышления в процессе обучения, Э.В. Ильенков подчеркивает, что любой вопрос формулируется для сознания как противоречие, неразрешимое логическими средствами – то есть рядом механических операций, например, заучиванием материала или решением типовых заданий. То есть, когда в составе знания появляется противоречие, тогда и возникает потребность исследовать сам предмет, выходить за пределы заданных условий задачи.

В педагогических технологиях развивающего обучения свое воплощение нашли идеи когнитивизма, а также была подвергнута критике модель традиционного обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, О.М. Матюшкин), личностноориентированного обучения (И.С. Якиманская).

Вслед за представителями педагогической школы, мы ссылаемся на мнение В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, которые утверждают, что обучающийся в традиционной модели образования рассматривается как объект, которому нужно передать систему обобщенных знаний, умений и навыков. Обучение ставит своей задачей, в первую очередь, воздействие на механизмы памяти, а не мышление. Целью такого образования является формирование личности с заранее заданными свойствами, а результаты выражаются в уровне ее обученности и социализованности. В свою очередь процесс обучения в рамках критического подхода ориентирован не только на ознакомление с фактами, но и на познание отношений между ними, установление причинно-следственных связей, на превращение отношений в объект изучения [22; 98].

Спецификой методики технологии развивающего обучения, разработанной Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, является то, что она: предполагает целевую направленность образовательного процесса, при которой цели и задачи ставятся обучающимся и достигаются им творчески; включает в себя моделирование; побуждает к коллективизму, который, как отмечают исследователи, напрямую связан с процессами рефлексии.

В контексте текущих задач высшего профессионального образования, В.А. Попков, А.В. Коржуев и Е.Л. Рязанова используют категорию «критический стиль» мышления, которая как раз определяется ими как сформированность у студентов умений и навыков рефлексивно – оценочной деятельности [42, с. 18-22].

Рассматривая критический стиль мышления как специфический для студентов высшей школы, авторы выделяют инвариантные компоненты, общие для критическо-рефлексивного стиля:

- критический анализ содержательных и логических аспектов внешней информации;
- выявление степени соответствия различных утверждений принципу достаточного основания;
- выявление в предлагаемой информации фактов некритического соединения разнородных, внутренне не связанных и несовместимых идей;
- выявление различных логических несообразностей поспешных обобщений, произвольной замены доказываемого тезиса, использование одного и того же термина в различных значениях, смешивание необходимых и достаточных условий;
- выявление степени достаточности аргументов, приводимых в обоснование доказываемого тезиса;
- умение использовать антитезу для выявления истинности приводимых утверждений.

Заслуживают внимания, по нашему мнению, попытки авторов выделить критерии критической насыщенности материала.

Следуя концепции развивающего обучения, А.В. Коржуев и В.А. Попков считают, что обучение, в контексте реализации критически-рефлексивного мышления, нельзя сводить только к овладению информацией. Сама по себе информация теряет воспитательный смысл, если она не соответствует критериям критической насыщенности. В нашей работе мы решили систематизировать имеющуюся информацию и зафиксировать требования, предлагаемые авторами, в виде следующей схемы, представленной на рисунке 3.



Рисунок 3 – Критерии насыщенности учебного материала

Мы придерживаемся точки зрения исследователей, которые полагают, что благодаря вышеобозначенным критериям, которые позволяют работать с информацией и делают ее критически обоснованной, педагог выступает в роли исследователя, привлекающего студентов к совместному поиску истины. При этом процесс становления знания представляет собой логику борьбы различных идей, ошибочных взглядов и представлений. Вместе с тем, при реализации критически насыщенного материала необходимо избегать его избытка, который может привести к потере информативности.

В настоящее время идеи формирования критического мышления студентов в высшей школе представлены в диссертационных исследованиях Н.И. Мерзликиной, И.А. Мороченковой, Л.В. Хохловой, Н.Н. Саяпиной, Н.В. Саяпина, Г.В. Сориной и др.

Авторы, понимая критическое мышление как одно из основных качеств личности, описывают механизмы его формирования, которые заключаются в развитии, закреплении и применении навыков проблемного мышления, диалога и критического анализа [56; 57; 71; 79; 98].

В своих работах исследователи отмечают, что умение формировать критическое мышление и обучать этому виду мышления своих студентов определяет уровень профессиональной компетентности преподавателя. Отметим, что совокупность умений определенного типа (умственные, практические, коммуникативные и др.), а также мотивационные установки, ценностные ориентации, применяемые в профессиональной практической деятельности, составляют суть понятия «профессиональная компетентность».

Н.Ф. Плотникова в своем исследовании подробно описывает понятия, которые связаны с категорией «критическое мышление»: рефлексия – отрицание – критика – критичность – самокритика – аргументация – доказательство – опровержение – оценка – самооценка – оценочное суждение [68]. Анализ каждого из перечисленных понятий позволил автору выявить умения, позволяющие реализовать в практической деятельности способности студента мыслить критически. Опыт автора по обобщению и систематизации умений обучающегося в процессе развития критического мышления представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Умения обучающегося в процессе развития критического мышления

Базовые понятия	Качества личности	Умения, необходимые для критического мышления
Рефлексия	Любознательность восприимчивость	осмыслить свои действия и осознать схемы и правила, по которым он действует
Критика и критичность	Уверенность самостоятельность коммуникабельность	самостоятельно анализировать свои убеждения, аргументы для критической оценки и коррекции (перед аудиторией); самооценки и самокоррекции
		актуализировать собственные и чужие качества личности
Самокритика	Раскованность, смелость в высказывании оценок	отстаивать свои убеждения и находить ответы на возражения; анализировать информацию, мнения для оценки и проверки достоверности
		умение использовать научные методы, принципы и правила логики (аргументация, доказательство, опровержение).
Оценка и самооценка	Терпимость ответственность	умение организовать контроль и самоконтроль
		умение сопоставлять конечные результаты и цели, задачи, план деятельности
		умение анализировать причины несоответствия и собственные ошибки
		умение принимать решения по устранению несоответствий в работе.
Оценочное суждение	Тактичность	умение сравнивать, сопоставлять, обобщать, конкретизировать чужое и собственное мнение

Таким образом, Н.Ф. Плотникова представила обобщение существующих исследований по проблеме формирования критического мышления в рамках принципов деятельности личности.

И.А. Бердникова в своей работе, рассуждая о процессе формирования критического мышления студентов языкового факультета, делает акцент на качестве усвоения учебного материала и выделяет уровни его усвоения, которые характеризуют качество работы над процессом развития умений критического мышления и помогают выбрать методику адекватно учебной ситуации [8].

Характеристика уровней усвоения учебного материала приведена в таблице 2.

Таблица 2 – Уровни усвоения учебного материала

Уровень	Содержательно-операционное наполнение в виде достижений студентов
воспроизводящий	понимают, запоминают и воспроизводят учебный материал, применяют его по образцу в практической деятельности
интерпретирующий	понимают смысл и сущность изучаемого материала, выявляют связи между явлениями и процессами, конструируют отдельные элементы собственных знаний, применяют учебный материал в меняющихся условиях
творческий	понимают смысл и сущность изучаемого материала, природу возникновения явлений, выявляют внутренние и внешние связи между явлениями и процессами, применяют учебный материал на уровне выявления новых способов его изучения, конструируют собственные знания, переносят знания и способы деятельности в новые незнакомые условия

Согласно И.А. Бердниковой, каждый из уровней отражает все этапы процесса формирования критического мышления у обучающихся в соответствии с тем, насколько успешно воспринят учебный материал, глубоко ли он осмыслен, каким образом запомнен и в дальнейшем применен. В рамках апробации данных условий, по мнению исследователя, происходит развитие критических умений и их результативное использование в практической деятельности.

Резюмируя вышеизложенное, мы можем утверждать, что в педагогике и смежных с ней дисциплинах прослеживается позитивный опыт формирования критического мышления студентов посредством использования различных методов и технологий обучения. Однако, несмотря на то, что наличие данных работ является предпосылкой для

формирования исследуемого нами умения, их результаты не могут быть механически перенесены в нашу диссертацию, поскольку обнаруживают недостаточную научно-методическую разработанность в контексте постоянно изменяющихся требований современного общества. В частности, введение ФГОС ВО (3++), в аспекте прописанных в нем универсальных компетенций, детерминирует необходимость создания целостной системы формирования критического мышления студентов, чему и посвящен второй параграф нашей диссертации.

1.2. Система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник

Проведенный нами анализ научной литературы показал, что теоритический и практический компоненты, посвященные проблеме формирования критического мышления у студентов, представлены достаточно обширно. Однако если рассматривать формирование названного умения в контексте обучения иностранному языку, то можно заключить, что проблема разработана недостаточно, несмотря на запрос современного общества в контексте культурной интеграции и унификации.

Вследствие сравнительно низких темпов внедрения работы по формированию умений у студентов высшей школы мыслить критически, мы делаем вывод о том, что в настоящее время еще не создана целостная система, позволяющая сформировать данное умение. Невозможность применения для решения данной проблемы имеющихся педагогических систем обусловила разработку нашей собственной педагогической системы, соответствующей современному содержанию профессиональной подготовки в вузе. Однако для создания данной системы, необходимо изучить методологические подходы, на основании которых строится разработанная нами система формирования критического мышления у студентов посредством использования когнитивных техник.

1.2.1. Методологические подходы построения системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник

Создание авторской концепции или системы формирования различных навыков и компетенций предполагает выбор методологических подходов, на которые будет ориентировано любое исследование. От того, какие концепции в процессе своей деятельности использует исследователь, зависит организация всего педагогического процесса, логика которого определяется методологическим подходом.

По мнению Н.Д. Худяковой, методологический подход в образовании и педагогике рассматривается как система принципов и методов изучения, проектирования и организации образовательного процесса, которая складывается на основе системы знаний о закономерностях и законах взаимодействия элементов образовательного процесса, сформированной по отношению к какому-либо качеству или какой-либо стороне бытия человека [93].

Процесс формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник представляет собой комплексный процесс, который требует изучения с использованием различных теоретико-методологических подходов. Исходя из этого, мы считаем целесообразным сочетание в нашем исследовании системного, аксиологического и деятельностного подходов.

Так как задачей нашего исследования является разработка системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник, то для выявления структуры состава данной системы и ее внутренних связей мы используем системный подход. Вместе с тем при организации учебно-познавательной деятельности обучающихся мы используем деятельностный подход. Также достижение результатов по формированию обозначенного умения возможно исходя из

закономерностей развития ценностного мира человека, т.е. проявления его внутренних убеждений и волевой сферы, включающие отношения личности к себе самому, труду, обществу и миру в целом. Для этого нам необходимо привлечение аксиологического подхода.

Таким образом, причина выбора данных подходов обусловлена тем, что их совокупность возможна благодаря их внутренним методологическим связям. В частности, системный подход позволяет нам выявить структуру системы формирования умения мыслить критически, выявляет единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы, выделяет общие свойства и характеристики отдельных компонентов; деятельностный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности; аксиологический подход определяет стратегии исследования и отвечает за содержательное наполнение системы.

Проанализируем каждый из подходов применительно к нашему исследованию.

Являясь одним из направлений методологии научного познания и социальной практики, **системный подход** направлен на исследование объектов как систем, ориентируя исследователя на раскрытие целостности объекта и обеспечение его механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину [97]. Использование системного подхода в педагогических исследованиях рассматривается в работах Т.А. Ильиной, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, Л.И. Новиковой и др.

Системный подход как общенаучная, междисциплинарная методологическая концепция в качестве своей философской основы базируется на принципе системности, объединяющем идеи целостности, структурности, универсальности связей объектов действительности, и предусматривает разработку специально-методологических понятий и методов системного исследования объектов. С философским обоснованием системного подхода тесно связана его логико-методологическая

проблематика. Сюда, прежде всего, относится построение определений специфических системных понятий во всей их совокупности. В первую очередь это относится к понятию «система».

Термин «система» используется в научной литературе в разных значениях. На сегодняшний день существует множество определений данного понятия, рассматриваемых разными авторами. В нашем исследовании мы полагаемся на определение Л. Берталанффи, трактующим понятие система как «множество элементов, находящихся в определённых отношениях друг с другом и со средой» [34].

В ряде крупных научных работ раскрываются различные точки зрения на саму сущность системного подхода, даются определения таким понятиям как «система», «целостность», «организация», «структура», «связь», «отношение», «упорядоченность», «функция», «направленность».

На место способа аналитического расчленения и описания отдельных частей объекта в науку все больше внедряется способ изучения объекта в качестве органически целостной системы. Это объясняется тем, что изучение отдельных частей не ведет к пониманию целого, и такое исследование недостаточно раскрывает сущность и закономерности познаваемого объекта.

Как отмечает Г.Д. Кириллова, внимание к системному подходу и потребность в его использовании объясняется следующим [37]:

- свойство внутренней целостности системы ведет к возникновению качеств, которыми не обладают отдельные элементы;
- закон, лежащий в основе взаимосвязи элементов, объясняет упорядоченность, организацию, структуру и относительную устойчивость элементов системы;
- взаимосвязь элементов и свойственные им структурные зависимости обнаруживают развитие, «поведение» системы.

Системный подход в педагогике предполагает отношение к педагогике как к системе – совокупности хорошо структурированных и тесно

взаимосвязанных элементов. Такой подход, в отличие от традиционного предметного, является более качественным и современным.

В своем исследовании мы руководствовались основными принципами системного подхода.

Принцип целостности позволил нам разработать единую систему с общими принципами, целями и задачами для формирования умения критического мышления у студентов с использованием когнитивных техник.

Принцип иерархичности позволил нам рассматривать разработанную нами систему формирования умения критического мышления у студентов посредством использования когнитивных техник в качестве самостоятельной системы, и как элемент системы профессиональной подготовки будущих специалистов.

Принцип структуризации способствовал описанию разработанной нами системы как целостной структуры и определил связи между ее компонентами (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный).

Руководствуясь принципом историзма, нам удалось рассмотреть процесс формирования критического мышления у студентов, учитывая этапы развития проблемы посредством сравнительного анализа прошлого ее состояния и настоящего.

Согласно принципу развития, мы также предприняли попытку определить основные тенденции развития системы в настоящем и экстраполировать их на будущее.

Применительно к нашему исследованию, данные возможности системного подхода дали основания для изучения процесса обучения, его основных элементов: цели, содержания, методов обучения, организационных форм, функций (обучающей, воспитывающей и развивающей); установления внутренних и внешних связей и отношений педагогического объекта.

Так как использование системного подхода обусловлено характеристикой общих свойств нашей системы, следовательно, для осуществления на ее основе определенной деятельности, мы обращаемся также к деятельностному подходу.

Как известно, деятельность – это один из важнейших атрибутов бытия человека, связанный с целенаправленным изменением его условий. Соответственно, формирование у студентов умения мыслить критически при помощи использования когнитивных техник, возможно только в процессе деятельности, которая направлена на становление человеческого сознания, является фактором развития личности и позволяет преобразовывать себя, свое отношение к социуму и окружающим условиям жизнедеятельности. Таким образом, деятельность является ведущей категорией деятельностного подхода.

Изучением деятельностного подхода занимались представители марксистской школы (Э.В. Ильенков, М.С. Каган, П.В. Копнин, Э.Г. Юдин и др.). Значительный импульс развитию деятельностного подхода придали работы зарубежных и отечественных психологов и педагогов (А.Г. Асмолов, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рубцов, Д.И. Фельдштейн, Л.М. Фридман, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.).

Относительно современной педагогической практики, мы придерживаемся понимания **деятельностного подхода** с точки зрения Н.Ф. Талызиной, которая определяет его как «методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности» [81].

В нашем исследовании мы также следуем мнению С.Л. Рубинштейна, описавшего в своих работах следующие методологические принципы в педагогике [97]:

- принцип единства сознания и деятельности: сознание не просто «проявляется и формируется» в деятельности как отдельная реальность – оно «встроено» в деятельность и неразрывно с ней;
- принцип субъектности: деятельность рассматривается как деятельность индивида, как его атрибут;
- принцип системности: деятельность раскладывается на отдельные действия (цели, задачи, средства, корректировка, результат);
- принцип культуросообразности: образование должно способствовать освоению обучающимся совокупности тех форм и видов деятельности, которые осуществляет данное сообщество;
- принцип учета ведущих видов деятельности и закономерностей их смены;
- принцип учета зоны ближайшего развития и организация в ней совместной деятельности детей и взрослых;
- принцип развития обучающегося в образовательном процессе посредством расширения круга доступных ему видов и форм деятельности;
- принцип сотрудничества при организации различных видов деятельности и управлении ими.

Мы считаем, что названные принципы напрямую коррелируются с целью нашего исследования, так как именно элемент осознанности выступает главным условием развития личности и формирования у нее критически-рефлексивного мышления в контексте освоения знаний умственной культуры эпохи. Деятельностный подход позволяет студенту исследовать противоречия, обнаруживаемые в мыслимом содержании этого мышления, а не следовать догматизму или скептицизму.

Реализация деятельностного подхода к решению исследуемой нами проблемы систему формирования умения критического мышления у студентов посредством использования когнитивных техник осуществлялась в соответствии со следующими положениями:

– процесс формирования критического мышления представляет собой диалог преподавателя и студента-партнера, где последний выступает равноправным участником образовательного процесса, имеющим право на собственную точку зрения и аргументацию, исходя из жизненного опыта и реалий окружающей действительности, придерживаясь при этом принципа сотрудничества при организации деятельности с прочими участниками;

– методами выступают техники активного обучения (метод проблемных ситуаций (case-study), стратегия «мозговой штурм», метод проектной деятельности, деловая игра и др.);

– к средствам относятся наглядные материалы, учебно-техническое оборудование, тренажеры.

Как нами отмечалось выше, реализация системного и деятельностного подходов и способствует выявлению структурных и деятельностных характеристик разработанной нами системы.

Кроме того, нами неоднократно упоминается принцип культуросообразности и тезис о том, что мышление культурно, так как оно способно порождать новое знание, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности, порождать результат, какого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует. Однако порождение подобного знания возможно только благодаря ценностному компоненту, так как ценность представляет собой критерий выбора альтернативных решений и характеризует внутренние потребности человека. В данной связи, мы считаем необходимым, в дополнении к системному и деятельностному подходам использовать аксиологический.

Исследование возможностей использования аксиологического подхода в условиях современного образования и развитие его основных положений осуществлено в работах А.М. Булынина, Л.В. Вершининой, М.Г. Казакиной, А.В. Кирьяковой, И.С. Ломакиной, З.И. Равкина, А.А. Ручки, В.А. Слостенина, В.П. Тугаринова и др.

Аксиологический подход позволяет изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей людей, и непосредственно связан с понятием «ценность». Ценность представляет собой специфически социальное определение объектов окружающего мира, выявляющее их положительное или отрицательное значение для человека и обществ.

А.В. Мудрик, рассматривает понятие «ценности» с социально-педагогической точки зрения как «коллективные представления о положительной или отрицательной значимости для человека и общества явлений, предметов реальной действительности и их свойств, а также абстрактных идей» [58].

Мы исходим из следующей педагогической трактовки понятия «ценность»: ценность – это то, что представляет для личности значимость, то, чем она дорожит и руководствуется в своей жизнедеятельности [75; 97], при этом к ценностям относятся только те явления, предметы и их свойства, идеи и побуждения, которые носят социально-ценностный характер.

Сформулируем основные положения реализации аксиологического подхода, отражающие особенности процесса формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник:

- аксиологический подход обеспечивает ценностное самосознание студента в рамках настоящей действительности (сознание взаимодействия с объективным миром и психикой, своих жизненных потребностей, мыслей, чувств, мотивов, переживаний, действий);

- аксиологический подход обеспечивает «профессионально-ценностное самосознание» (сознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; знание о степени соответствия профессиональным эталонам; знание человека о степени признания в профессиональной группе; знание о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования; представление о себе и о своей работе в будущем);

– аксиологический подход обеспечивает вовлеченность обучающегося в социально-культурный процесс в качестве активного субъекта и реализацию его личностного потенциала;

– аксиологический подход, строясь на ценностном и профессионально-ценностном самосознании, создает условия для самовыражения и самореализации личности в образовании, актуализирует учебно-познавательную деятельность и овладение способами и системой этой деятельности как основой развития «мыслить самостоятельно»;

– аксиологический подход обеспечивает ориентацию на самостоятельное добывание знаний в целях решения конкретной проблемы и накопление опыта их использования в деятельности; включение обучающихся в определенный социально-культурный контекст, связанный с их жизнедеятельностью.

Таким образом, в нашем исследовании, мы рассматриваем профессионально-ценностное самоотношение студента (будущего специалиста) как интегральную структуру профессионального самосознания личности, включающую в себя осознание себя носителем определенной профессии, переживание чувства профессиональной значимости, отражение когнитивно-оценочных и рефлексивных сфер в профессиональной деятельности, основываясь на самостоятельном усвоении любого знания и умении применить его.

В контексте нашего исследования, мы определили, что формируемое нами умение представляет собой открытую модель по формированию критического мышления студента посредством использования когнитивных техник, в условиях динамично меняющейся культуры и основанной на принципах целостности, системности, культурсообразности, целенаправленности, дополнительности, развивающего обучения, единства внутренней и внешней деятельности.

На основании вышеизложенного, нами выявлено наполнение системы развития умений критического мышления студентов при использовании в

процессе обучения когнитивных техник. Наполнение системы представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Наполнение системы развития умений критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник

Компоненты	Наполнение	
	признаки	содержание признака
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> - активная социальная позиция, - стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества, - коммуникабельность, - умение мотивировать себя и окружающих людей, - сформированная субъектная позиция, - стремление к развитию и саморазвитию, - эмпатия, - толерантность к ситуации неопределенности, - самостоятельность, - интегративность. 	<ul style="list-style-type: none"> - терпеливость к иному мнению, непредубежденность в оценке людей и событий; - способность самостоятельно увидеть вопрос, требующий решения, и самостоятельно найти ответ на него; - недоверчивое отношение к чему-либо, сомнение в истинности и правильности; - способность выстраивать свою систему поступков и взглядов на жизнь в аспекте получения практически полезных результатов; - умение объединения в целое ранее однородных частей и элементов.
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> - знания 	<ul style="list-style-type: none"> - знание структурных компонентов речи; - знание содержания предмета; - знание содержания предмета, направленное на формирование критического мышления; - знание о содержании критического мышления.

Продолжение таблицы 3

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> - умение решать проблемы, предлагать конструктивные решения, - умение строить прогнозы, - умение поиска логических ошибок, - умение вести диалог 	<ul style="list-style-type: none"> - умение находить выход из проблемной ситуации; - формирование последовательности мыслительного процесса; - умение анализировать ситуации, характеризующиеся их

		динамичностью и неопределенностью; - умение делать обобщающие выводы, следовать строгости доказательства; - способность к рефлексии; - умение устанавливать абсолютную или сравнительную ценность какого-либо объекта или проблемы.
--	--	--

Таким образом, выбранные подходы позволили нам раскрыть содержание процесса по развитию критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник, для формирования которого нами разработана специальная педагогическая система.

1.2.2. Содержание системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник

Недостаточная освещенность выявленной проблемы привела нас к разработке целостной системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник с позиций системного, деятельностного и аксиологического подходов, а также придерживаемся рассмотрения четырех компонентов системы: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного.

В настоящее время главная цель высшего образования состоит в формировании профессиональной и социально-компетентной личности, обладающей развитым чувством ответственности и стремлением к созиданию, способной к самостоятельному, логическому, аналитическому мышлению и самоопределению в условиях постоянно меняющейся повестки дня. Таким образом, в процессе обучения у студентов, как будущих специалистов, должно формироваться умение мыслить критически. Данное умение способно развиваться благодаря использованию в учебном процессе высшей школы когнитивных техник.

Цель, которой следует руководствоваться в процессе подготовки будущих профессионалов, чья деятельность связана с иностранными языками, – достижение такого уровня сформированности критического мышления, при котором студент будет ориентирован на данный тип мышления как на ценность; обладание глубокими знаниями о предмете посредством сформированных на творческом уровне умений и навыков.

Базисной составляющей предлагаемой системы является содержание процесса формирования критического мышления у студентов с помощью когнитивных техник. Данное содержание включает в себя следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный.

Первым компонентом системы является **мотивационно-ценностный**, который выражен в мотивационной направленности деятельности студента на учебно-исследовательскую деятельность, успешное овладение знаниями посредством активных когнитивных методов обучения, а также применение этих знаний и способностей в будущей профессиональной деятельности; в ценностно-смысловом отношении к содержанию и результату деятельности в контексте общекультурного развития и привития нравственных ценностей. С целью обозначить важность используемого в нашем исследовании мотивационно-ценностного компонента, отдельно рассмотрим его составляющие: мотивационный и ценностный компоненты.

Мотивационный компонент является одним из базовых в системе формирования критического мышления у студентов, так как результативность деятельности возможна только при наличии у субъекта соответствующих интересов, потребностей, мотивов и направленности личности.

Согласно А.Н. Леонтьеву, мотивационная готовность является «стержневым, своего рода направляющим образованием», т.к. «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [48].

Мотивационный компонент предполагает умения активизировать свой положительный интенциональный опыт (предпочтения, убеждения, умонастроения), видеть смысл в выполняемой работе, поддерживать высокий уровень мотивации на всех этапах работы. Соблюдение приведенных умений говорит о продуктивной деятельности (внешний регулятор), которая невозможна без самосознания, самоконтроля и самооценки (внутренних регуляторов) деятельности, которые способствуют усилению или ослаблению деятельности, коррекции поступков, предвосхищению и планированию деятельности.

Для достижения максимальной эффективности деятельности и развития навыков критического мышления необходимо культивирование мотивационного комплекса, в котором значительную часть занимали бы ценностные установки. Осознавая собственные ценностные ориентации, человек занимает особое место в мире, размышляет над смыслом и целью собственной деятельности.

Актуальность ценностного компонента образования прописана в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», где указывается, что образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [88].

Задача высшей школы заключается в формировании у студентов адекватной прогрессивным интересам общества системы базисных профессиональных ценностей. С одной стороны, она должна быть универсальной, с другой – необходимо учитывать, что каждая личность отличается своей системой ценностных ориентаций в зависимости от

способностей, индивидуальных особенностей, профессиональной ориентированности и т.д.

В контексте нашего исследования, в плоскости аксиологического похода, ценностный компонент рассматривается как «домотивационный» уровень структуры личности студента, который впоследствии определяет мотивационную составляющую и включает в себя:

- гуманистические ценности (осознание уникальности личности, самореализация и самосовершенствование);
- профессиональные ценности (интеллектуальные способности, профессиональные умения, рефлексия);
- профессионально-нравственные ценности (ответственность, благодарность, порядочность, обязательность, доверие и т.д.);
- творческую самореализацию (профессиональное общение, самообразование, инициативность, инновационная деятельность);
- интеллектуальные ценности (профессиональные знания, профессиональное мышление);
- социальные ценности (традиции, обычаи, национальные особенности, семья);
- эстетические ценности (гармония, искусство).

Таким образом, с точки зрения нашего исследования, мотивационно-ценностный компонент способствует формированию у студентов умений критического мышления.

Когнитивный компонент представляет собой следствие познавательной (учебной и самообразовательной) деятельности студента. Основа содержания когнитивной сферы открывает для обучающегося свободный и вариативный выбор системы необходимых теоретических и технологических знаний, сформированность которых отражает теоретическую готовность студента к профессиональной деятельности.

По мнению И.В. Карповой, «когнитивный компонент учитывает закономерности познавательного процесса и особенности ментальной деятельности учащегося, а также отвечает за оптимальную организацию познавательных действий учащегося, приближенную к естественному познавательному процессу» [36].

Когнитивный аспект заключается в знании и учете закономерностей овладения языком. Задача «когнитивного» обучения – помочь обучающемуся построить эту систему. Для этого необходимо предоставить ему не готовые знания, а адекватные стратегии овладения языком, применение которых оказывает влияние на развитие интеллектуальных способностей обучаемых, активизацию их познавательной деятельности, а также процедур приобретения и использования знаний. Когнитивный компонент, таким образом, выступает одним из важнейших средств формирования мировоззрения.

Когнитивный компонент проявляется в учете широкого контекста ситуаций общения и в необходимости осознания того, что на порождение высказывания влияют не только экстралингвистические факторы, но и индивидуальный психический образ факторов общения, который формируется в деятельности говорящего-слушающего. Этот «образ» является совокупностью интеллектуальных умений и навыков, которые формируются у обучающихся в результате длительной умственной практики.

Деятельностный компонент понимается нами как умения, способствующие развитию критического мышления.

Механизм критического мышления, в свою очередь, включает мыслительные операции, определяющие процесс рассуждения и аргументации: постановка цели, выявление проблемы, выдвижение гипотез, приведение аргументов, их обоснование, прогнозирование последствий, принятие или непринятие альтернативных точек зрения. Он включает способность применять базовые интеллектуальные умения (знания и

понимание) для синтеза, анализа и оценки сложных и неоднозначных ситуаций и проблем. Сюда можно отнести умения выявления проблемы, прояснения ситуации, анализ аргументации, всестороннего изучения вопроса, разработки критериев для оценки решений и надежности источников информации, избежание обобщений.

Рефлексивно - оценочный компонент включает в себя умения студентов адекватно оценивать собственную деятельность, учебную информацию, давать оценку фактам.

Основу данного компонента составляет диагностика, пронизывающая весь процесс формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник и определяющая переход от одного компонента системы к другому. Начальная диагностика дает возможность проанализировать степень сформированности мотива и личностных качеств, важных для формирования критического мышления, а также определяет переход к мотивационно-ценностному и деятельностному компоненту. Промежуточная диагностика связывает мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты. Итоговая диагностика предполагает выявление степени сформированности всего комплекса составляющих навык формирования критического мышления.

На основании разработанных компонентов, нами была организована система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник. Система представлена на рисунке 4.



Рисунок 4 – Система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник

В соответствии с технологией реализации разработанной системы нами выделяются три этапа: подготовительный, операционный и оценочный.

Организационно-подготовительный этап обусловлен диагностическим блоком и имеет своей целью определение уровня сформированности критического мышления. Однако для достижения такой обширной цели, ее представилось необходимым разбить на подцели, то есть

аспекты, которые будут способствовать не только ее выполнению, но и обнаружат системность в реализации формирования вышеуказанной компетенции. Условиями реализации подцелей стали особенности организации учебного процесса, результаты предварительной диагностики качества усвоения учебного материала студентами и определение начального уровня сформированности умений критического мышления и их применение.

Следует отметить, что цель исследования взаимосвязана со всеми компонентами системы:

- с операционным: цель определяет содержание когнитивного (содержащего дидактически обработанную информацию для усвоения) и управляющего (инструктирующего по поводу усвоения когнитивного материала) учебного материала;

- с организационно-деятельностным: цель определяет выбор средств, методов, приемов и форм организационного процесса развития умений критического мышления у студентов с помощью когнитивных технологий;

- с оценочно-коррекционным: цель связана с диагностическими методиками и их выбором и определяет необходимость коррекции.

Поскольку разработанная система имеет в своей основе системный, деятельностный и аксиологический подходы, мы установили, что они задают направленность выбору форм и методов формирования критического мышления студентов, где использование когнитивных техник является одним из приоритетных направлений.

Для определения уровня сформированности умений критического мышления студентов предполагается использование диагностической функции, основанной на знаниях обучающихся, и аналитической, где необходимо использование методики сбора и анализа информации, что обеспечит связь блоков разработанной нами системы на всех уровнях. Таким образом, методом здесь выступит психолого-педагогическая

диагностика качества усвоения учебного материала (беседа, наблюдение и др.).

Операционный этап реализации системы обусловлен содержательно-методическим блоком.

Содержательный компонент этапа отражает своеобразие учебного материала с целью его усвоения в процессе формирования критического мышления. К когнитивному материалу мы относим структурные компоненты языка (фонетику, грамматику, лексику), а также фактический материал тем. Управляющий материал включает описание сущности, особенностей, методов и приемов развития критического мышления, знание которых необходимо студентом для понимания цели обучения.

На данном этапе студенты учатся работать с информацией с целью ее упрощения и алгоритмизации для дальнейшего усвоения долговременной памятью.

Организационно-деятельностный этап отражает особенности организации усвоения учебного материала, технологий развития самостоятельного мышления студентами с использованием когнитивных методик.

Для достижения цели данного этапа являлось важным изучить систематизацию когнитивных установок, так как обучение включает цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого студентам необходимо переосмысливать имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными методами и процедурами.

В контексте систематизации когнитивных установок, представляется важным переходить к самому процессу формирования у студентов умений мыслить критически, обусловленному следующими стадиями:

1. Постановка целей. Данная стадия позволяет вывести знания студентов по определенной теме на уровень осознания, актуализировать субъективный опыт, мотивировать на работу и исследовательскую

деятельность в аудитории и вне ее, инструктировать обучающихся по предстоящей работе.

2. Реализация целевых установок. На данной стадии преподавателю важно организовать учебную деятельность и консультировать студентов при возникновении проблемных моментов, т.е. снимать трудности. Студенты же знакомятся с новым материалом, контролируют собственный мыслительный процесс, формируют собственное представление об изучаемом объекте, реализуют поставленные цели, формируют доказательства и аргументы для дальнейшего обсуждения.

3. Оценка и систематизация знаний. Стадия направлена на координацию и анализ процесса обучения. Студенты на данной стадии участвуют в дискуссиях, анализируют изученный материал и формулируют свое отношение к нему, разрешают противоречия, систематизируют полученные знания, подводят итоги проделанной работы с оценкой и самооценкой деятельности и формулируют цели и задачи дальнейшей работы.

Для реализации указанных стадий используется базовая модель технологии формирования критического мышления, состоящая из трех фаз: вызов, реализация смысла, рефлексия, где каждая фаза и ее наполнение соответствует когнитивной установке [80; 101].

Чтобы эффективно усваивать учебный материал, студентам необходимы соответствующие средства: традиционные дидактические (материальные и идеальные), позволяющие организовать учебный процесс в вузе и средства развития критического мышления. В процессе реализации системы данные средства взаимодополняют друг друга: материальные средства связаны с повышением мотивации студентов, включением внимания, осуществлением практических действий; идеальные средства тесно переплетаются со средствами развития критического мышления (операции анализа, синтеза, оценки, рефлексии, индукции, дедукции,

систематизации), активизирующими восприятие, понимание, логику рассуждения, применение информации в различных социальных ситуациях.

Успешное использование методов, приемов и средств достигается при оптимальном сочетании их с формами работы, включающими фронтальное, индивидуальное и групповое обучение.

Оценочно-коррекционный этап. На данном этапе реализуется диагностико-коррекционный компонент системы оценки уровня развития критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник. Педагогическая диагностика подразумевает изучение актуального состояния или качества элементов и параметров педагогической системы с целью оптимального решения педагогических задач.

Таким образом, система формирования критического мышления у студентов посредством использования когнитивных техник, разработанная на основе трех методологических подходов, построенная с учетом потребности общества в высококвалифицированных кадрах, состоит из мотивационно-личностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов. Разработанная нами система характеризуется открытостью (способностью к взаимодействию с окружающей средой), целостностью (интеграцией целей, содержания, форм и методов компонентов системы), интегративностью (комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения).

1.3. Педагогические условия формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник

Результативное функционирование разработанной нами системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник невозможно без реализации соответствующих педагогических условий. При их выборе следует руководствоваться спецификой профессиональной подготовки студентов.

По мнению Н.В. Ипполитовой, педагогические условия «являются одним из компонентов педагогической системы, отражающей совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие» [35, с. 10].

В нашем исследовании мы также придерживаемся точки зрения В.И. Андреева о том, что педагогические условия представляют собой - комплекс мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания [2].

Значимость «педагогических условий» определяет успешность функционирования выработанной нами системы и позволяет выделить ряд важных положений [35; 39; 46; 75]:

1. условия выступают как составной элемент педагогической системы (в том числе и целостного педагогического процесса);
2. педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной среды (целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса), а также материально-пространственной среды (учебное и техническое оборудование, природно-пространственное окружение образовательного учреждения и т.д.), влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование;
3. в структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы;
4. реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы.

Педагогические условия формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник определяются исходя из особенностей учебно-познавательной деятельности как дополнительного фактора при формировании навыка и требований ФГОС ВО к подготовке специалистов [87].

Сущность системы формирования критического мышления студентов, цели и задачи ее формирования, анализ теории и практики позволяют выделить следующие педагогические условия:

1. актуализация познавательных мотивов студентов;
2. согласование содержания обучения с образом умственной культуры эпохи;
3. педагогическое сопровождение процесса формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

Раскроем, каким образом выделенные нами условия могут способствовать эффективному построению учебной деятельности при формировании критического мышления студентов с использованием в деятельности когнитивных техник и методов.

Первым педагогическим условием формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник является актуализация познавательных мотивов студентов, связанная с тем, что развитие данного умения предполагает активную деятельность обучающихся с учетом их кругозора, внутренних убеждений и профессиональных устремлений.

Любое педагогическое взаимодействие с обучающимся становится эффективным только с учётом особенностей его мотивации – ведущего фактора, регулирующего активность, поведение и деятельность личности.

Мотив, в свою очередь, обладает количественными (по принципу «сильный - слабый») и качественными характеристиками (внутренние и внешние мотивы). Если для личности деятельность значима сама по себе

(напр. удовлетворение познавательной потребности в процессе учения), то это можно трактовать как внутреннюю мотивацию. Если же толчком к деятельности личности являются социальные факторы, то это внешняя мотивация [97]. Таким образом, можно утверждать, что мотивы учения различны и включаются в состав самых разных деятельностей.

Отметим, что С.Л. Рубинштейн включал оба вида мотивов в число основных мотивов учения: «Основными мотивами сознательного учения, связанного с осознанием его задач, являются естественные стремления подготовиться к будущей деятельности и, - поскольку учение - это собственно опосредованное, совершающееся через овладение накопленных человечеством знаний, познание мира, - интерес к знанию» [70, с. 484].

Вместе с тем в учении как познавательной деятельности обнаруживается некий дополнительный мотив. Он связан с возможностью получения результата, который является основным продуктом «делового» действия. Как отмечал А.Н. Леонтьев, «нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося. Даже в обучении навыкам, обыкновенным двигательным навыкам, это тоже так» [48, с. 103]. Здесь необходимо требование заинтересованности в «деловом» результате осваиваемой в учении деятельности. Хотя как предмет, так и продукт её является всего лишь имитацией будущих реальных предмета и продукта.

Таким образом, в нашем исследовании, для активации познавательных мотивов студентов при реализации выбранных нами когнитивных техник, мы применяли такие методы активного обучения, как: деловая игра, круглый стол, групповая дискуссия и др., когда на реальную ситуацию (усвоение) накладывается воображаемая ситуация (будущая трудовая деятельность).

Использование этих приемов позволяет утверждать, что «деловая» деятельность также выполняется, хотя и в умственном плане. При этом обучающийся как её субъект «потребляет» то умение или знание, которое в реальном плане им пока только лишь усваивается. Подобное «потребление»

умения и даёт мотивирующий эффект. Эмоциональный подъем становится важным фактором развития познавательных мотивов.

В результате реализации данного педагогического условия способствует само содержание учебной деятельности; приемы, стимулирующие познание и сомнение (оценка качества вопроса, критического замечания, оппонирование, выступление с противоположной точкой зрения, просьба об аргументации и др.); способы его подачи (дискуссия, круглый стол, деловая игра, конференция и т.д.), создание эмоционально-благоприятной атмосферы в процессе обучения.

Вторым педагогическим условием формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник является согласование содержания обучения с образом умственной культуры эпохи.

Как замечает Э.В. Ильенков: «Умственная культура так или иначе превращается в принцип деятельности личности, поскольку индивид способен мыслить только в условиях того времени (эпохи), в котором он существует» [32, с. 286]. Соответственно, для развития умения критического мышления необходимо организовать учебную деятельность и ее содержание таким образом, чтобы она напрямую отражала реалии настоящего. Единство культуры и образования, по нашему мнению, заключается в том, что систематизирующим компонентом и культуры, и образования становится деятельность, направленная на формирование критического мышления студента.

Когда речь идет о культуре как опыте деятельности, мы имеем в виду опыт деятельности, который, чтобы быть воспроизведенным, должен быть освоен студентом. Студенты овладевают знанием, опытом осуществления известных способов учебно-исследовательской деятельности, опытом творческой деятельности и опытом эмоционально-ценностного отношения к миру, к людям, к освоенному знанию и т.д.

Интеграция учебных материалов, содержащих элементы философских, культурологических, исторических и социальных областей, позволяет студентам образно осмысливать глобальные мировые явления и процессы, развивать собственное отношение к ним.

В рамках реализации данного условия нами рассматривались следующие идеи: человек во Вселенной; научная картина целостного, взаимосвязанного мира; личность и проблемы ее свободы и ответственности; человечество во взаимосвязанном и информационном мире; проблемы интеграции современной цивилизации; человек перед лицом глобальных проблем; культура как способ существования бытия.

При осуществлении данного условия предполагается организация проблемного обучения (ситуаций).

Говоря о системе приемов проблемного обучения, в качестве отдельного элемента выделяется проблемный вопрос, для которого характерна ориентация на противоречивую ситуацию, побуждение к поиску неизвестного, нового знания.

Любой вопрос с точки зрения диалектической логики, формулируется для сознания как противоречие, неразрешимое логическими средствами – то есть рядом механических операций, например, заучивание материала, и типовых заданий. Таким образом, когда в составе знания появляется противоречие, тогда и возникает потребность исследовать сам предмет, выходить за пределы заданных условий задачи. Таким образом, действия обучающегося на каждом этапе решения проблемы становятся инструментом его собственного познания в аспекте практики формирования критического мышления студентов.

По мнению Е.Н. Солововой, проблематизация – это тот метод работы, который помогает студентам приблизиться к «корням» знаний, ведь в своем происхождении они и взаимопересекаются, и взаимоотрицают друг друга [78, с. 45]. Участвуя в решении проблемной задачи, обучающиеся формируют способности воспринимать и получать знания в виде готовой

информации, соотносить знания из разных дисциплин друг с другом, высказывать свою точку зрения, воспринимать и понимать чужую позицию, аргументировать свой выбор, участвовать в реальном речевом общении, творить и нести полученные знания другим.

Применение метода проблемного обучения возможно с помощью когнитивных техник (методов), направленных на развитие критического мышления. Когнитивные техники и их сущность представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Когнитивные техники обучения

Когнитивные техники обучения	Наполнение техник
1	2
Эмпатии	«вживание» обучающегося в состояние изучаемого объекта посредством чувственно-образных и мысленных представлений, исследование его первопричин
Эвристического наблюдения	целенаправленное личностное восприятие обучающимся различных объектов, добывание новой информации и конструирование новых знаний
Исследования	получение собственного образовательного результата каждого обучающегося

Продолжение таблицы 4

1	2
Сравнения	сопоставление изучаемых объектов на наличие общего и различного
Конструирования правил	создание собственного алгоритма деятельности и правил в рамках изучаемого объекта
Гипотез	конструирование версий в рамках разнонаучных, разноплановых подходов

По нашему мнению, вышеуказанные когнитивные техники позволяют корректировать образовательный процесс в соответствии с целью воспитания и обучения студентов на основе выявленного принципа культуросообразности при формировании умений критического мышления студентов. Подобные когнитивные техники можно реализовать, используя интерактивные методы обучения.

В данном исследовании мы используем понятие «интерактивные методы обучения», рассматривая его как способы, обеспечивающие взаимодействие и создающие обстановку общности, в которой

складываются межличностные взаимоотношения между студентами и преподавателем как субъектами учебного процесса, реализующие общие цели и ценности, решающие учебную (профессиональную) задачу [74; 96]. Система интерактивных методов, используемая в нашем исследовании, представлена на рисунке 5.



Рисунок 5 – Интерактивные методы обучения

Резюмируя изложенное, отметим, что в результате использования когнитивных техник наряду с интерактивными методами обучения, способствующих формированию критического мышления, представляется возможным в значительной степени дифференцировать процесс обучения согласно образу умственной культуры эпохи на основе усвоения логики ее существования, логических и содержательных форм дискуссии, диалога и рефлексии.

Третье педагогическое условие формирования критических умений – педагогическое сопровождение процесса формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник. Современная научная школа рассматривает педагогическое сопровождение как один из источников совершенствования системы высшего образования, способствующий повышению его качества. В психолого-педагогической литературе существует множество трактовок данного понятия.

Так, согласно Е.В. Яковлеву, педагогическое сопровождение – это форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для

личностного развития и самореализации воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора. Данное определение подробно раскрывают цели сопровождения как конкретные результаты развития личности [100, с. 78].

Принимая во внимание педагогическое условие, заключающееся в согласовании содержания обучения с образом умственной культуры эпохи, мы придерживаемся точки зрения М.В. Пац и В.А. Медведева, которые делают акцент на формировании культуры рефлексии будущего специалиста как индикатора культурной образованности личности, организации образовательного процесса с применением диалоговых технологий: использование развивающих рефлексивных ситуаций, лекций с включением рефлексивной беседы, дискуссий, диагностику рефлексивных умений [65].

Вместе с тем педагогическое сопровождение включает в себя определенные педагогические приемы: помощь обучающемуся в преодолении трудностей в учебной деятельности; защита, предполагающая психологическую безопасность обучающегося; создание благоприятных условий во время учебной деятельности.

Таким образом, разработанная нами система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник будет эффективно функционировать при соблюдении выявленного нами комплекса педагогических условий. Под педагогическими условиями формирования критического мышления студентов мы понимаем совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, определяющих специфику процесса формирования исследуемого умения, создающих предпосылки для более эффективного учебно-воспитательного процесса.

Выявление и обоснование педагогических условий, их использование в педагогической деятельности позволяет управлять процессом обучения, в

частности, формированием критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

Выводы по главе 1

1. Актуальность проблемы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник определяется необходимостью повышения качества профессионального образования обучающихся в условиях информационного общества и обусловлена социокультурными и психолого-педагогическими предпосылками. Способность будущего специалиста к критическому мышлению формируется в рамках преобразования знаний в теорию «преобразующей практики»; разработки системы формирования исследуемого нами умения и педагогических условий ее эффективного функционирования.

2. Понятийный аппарат исследуемой проблемы включает следующие базовые и комплексные понятия:

мышление – активный процесс отражения объективного мира в понятиях, суждениях, научных теориях и гипотезах;

критичность – умение обдуманно действовать, проверять и исправлять свои действия в соответствии с условиями реальности;

критическое мышление – способность человека (субъекта) к оценке результатов мыслительной деятельности;

студент – субъект культуры, субъект деятельности, обучения и самосознания;

когнитивность – процесс, заключающийся в умении действовать в различных средах в соответствии с уже имеющимися знаниями;

техника – система совокупности средств труда, знаний и деятельности;

КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНИКИ – организация учебного процесса посредством деятельности, «работающей» с познанием: оценивающей внимание, отслеживающей состояние, следящей за умственной активностью субъекта учебного процесса;

формирование – личностное становление под влиянием различных факторов, достижение определенной зрелости, способствующей качественно и ответственно выполнять социальные роли в конкретных ситуациях;

формирование критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник – сложный динамический процесс, в котором субъект приобретает способность к рефлексии посредством совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям.

3. Система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник будет функционировать на основе системного, деятельностного и аксиологического подходов. Системный подход определяет структуру данной системы, выявляет целостность всех компонентов педагогической системы, определяет общие свойства системы и характеристики ее компонентов; деятельностный подход дает возможность выявить наиболее эффективные условия для личностного развития в процессе деятельности; аксиологический подход позволяет изучить систему с точки зрения заложенных в ней возможностей для развития ценностных ориентаций в рамках образовательного процесса.

4. Система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник включает в себя 4 компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный.

5. Условиями эффективного формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник

являются: 1) актуализация познавательных мотивов студентов; 2) согласование содержания обучения с образом умственной культуры эпохи; 3) педагогическое сопровождение процесса формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник, что и будет рассмотрено нами во второй главе. На проверку выдвинутых положений направлена практическая часть нашего исследования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ТЕХНИК

2.1. Цели, задачи и этапы экспериментальной работы по формированию критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник

В первой главе диссертационного исследования нами были рассмотрены проблемные аспекты становления критического мышления как одного из ключевых умений, определяемых государственным и социальным заказом; разработана система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник, раскрыт педагогический потенциал учебно-исследовательской среды, а также выявлен комплекс педагогических условий для эффективного функционирования разработанной системы. В подтверждение научной достоверности выдвинутых нами теоретических положений нами была проведена опытно-поисковая работа, представленная в виде педагогического эксперимента, направленного на проверку эффективности и реализацию выделенных педагогических условий.

Проблема организации и планирования педагогического эксперимента выступает в теории и практике высшей школы как одна из основополагающих общетеоретических проблем, выполняющая функцию критерия истинности научного познания.

В научной литературе понятие **эксперимент** трактуется как метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления действительности [97]. Метод педагогического эксперимента представлен в работах С.И. Архангельского, В.И. Михеева, Ю.К. Бабанского, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, А.И. Пискунова.

Современная педагогика высшей школы под **педагогическим экспериментом** понимает метод исследования, который используется с

целью выяснения эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания. [82]

В процессе педагогического эксперимента вырабатывается программа эксперимента и осуществляется ее ход; происходит активное вовлечение исследователя в процесс возникновения и течения изучаемых явлений с целью проверки выдвинутой им гипотезы; осуществляется совместная деятельность испытуемых и экспериментатора; целенаправленно изменяются условия педагогического воздействия на испытуемых.

Согласно П.И. Образцову, от каждого педагогического эксперимента следует требовать:

- точного установления цели и задач эксперимента;
- точного описания условий эксперимента;
- определения в связи с целью исследования контингента учащихся;
- точного описания гипотезы исследования [61, с. 41].

В рамках педагогического эксперимента применяются различные методы исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, интервьюирование, опрос и др., которые выбираются с учетом специфики задач, поставленных исследователем. На начальном этапе педагогического эксперимента данные методы помогают дать общую характеристику предмету исследования, провести диагностику педагогического явления, подвергнуть анализу типичное состояние педагогической практики. В ходе экспериментальной работы накапливаются количественные данные, на основе которых представляется возможным конкретизировать и проверить достоверность выдвигаемой исследователем гипотезы, судить о типичности или случайности изучаемых явлений. На завершающем этапе происходит обобщение результатов исследования и формулирование рекомендаций по совершенствованию определенной стороны педагогического процесса.

В методической литературе различают следующие виды педагогического эксперимента: в контексте целей различают формирующие

и констатирующие эксперименты; в контексте условий организации эксперимента – естественные, лабораторные и комплексные эксперименты; по степени гласности – открытые и закрытые; по функции – разведочный, основной и контрольные эксперименты; по логической структуре доказательства гипотезы – линейный и параллельный; по длительности проведения – краткосрочные и долгосрочные. [46, с. 28-31]

Модель традиционного (классического) педагогического эксперимента строится на сравнении экспериментальной и контрольной групп. Результат эксперимента проявляется в изменении, которое произошло в экспериментальной группе по сравнению с группой контрольной и оценивается по основным показателям равенства начальных условий, существенным с точки зрения исследования.

В нашем исследовании мы определяем проведенный нами эксперимент как **естественный**, согласно условиям и месту проведения при сохранении традиционного содержания деятельности обучающихся; **формирующий** (в рамках запланированного осуществления и регистрации изменений); **долгосрочный** (в период с 2019 по 2021 гг.).

Цель нашего педагогического эксперимента заключалась в проверке эффективности разработанной нами системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

Исходя из цели, были сформулированы **задачи** основные экспериментальной работы:

- 1) изучение начального состояния условий, в которых предполагается функционирование системы;
- 2) разработка критериев и определение уровней сформированности критического мышления;
- 3) определение реального уровня развития исследуемого умения;
- 4) разработка и апробация системы по формированию у студентов умения критического мышления;

5) исследование влияния комплекса педагогических условий на эффективность функционирования разработанной системы и фиксирование данных о ходе эксперимента;

б) подведение итогов экспериментальной работы и обобщение полученных результатов.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы нами были использованы следующие **методы** педагогического исследования:

– теоретические (анализ отечественной и зарубежной литературы, продуктов интеллектуальной деятельности, понятийно-терминологической системы: построение гипотез, прогнозирование, систематизация, моделирование);

– эмпирические (наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, изучение и обобщение педагогического опыта);

– социологические (анкетирование);

– статистические методы обработки данных.

Такое комплексное использование методов научно-педагогического исследования дало возможность определить уровень сформированности умения критического мышления студентов на всех этапах экспериментальной работы.

Согласно исследованиям, представленным в психолого-педагогической литературе, экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. [46; 82; 95]

Первый этап – **констатирующий**. На данном этапе исследования нами изучались становление и развитие исследуемой проблемы в теории и практике образования, педагогическая деятельность высшей школы, степень осознанности обучающимися необходимости ориентации процесса обучения на развитие умений критического мышления; были определены теоретико-методологическая основа исследования, объект, предмет, цель и задачи, гипотеза и методы исследования; разрабатывался понятийный аппарат; проводился анализ Федерального государственного

образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль направленности – Иностранный язык.

Целью констатирующего этапа эксперимента стала диагностика реального состояния сформированности критического мышления у студентов.

Среди задач констатирующего этапа эксперимента нами были выделены:

- 1) подбор диагностических методик;
- 2) определение уровней усвоения учебного материала и сформированности критического мышления студентов;
- 3) разработка рабочей программы занятий с использованием когнитивных техник, направленных на формирование умений критического мышления.

Второй этап – **формирующий**. Содержание данного этапа заключалось в разработке и реализации системы формирования умений критического мышления, а также внедрение педагогических условий для ее эффективного функционирования.

Цель формирующего этапа состояла в апробации разработанной нами системы формирования критического посредством использования когнитивных методов обучения и целесообразность педагогических условий в контексте ее реализации.

Задачи формирующего этапа экспериментальной работы:

- 1) проверка и уточнение гипотезы исследования;
- 2) корректировка методов обучения в контексте когнитивности;
- 3) апробация системы формирования критического мышления студентов;
- 4) анализ и систематизация полученных данных;

5) реализация педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

Третий этап – **обобщающий** – заключался в обработке результатов исследования, обобщении итогов опытно-поисковой работы, оформлении диссертационного исследования.

Целью обобщающего этапа эксперимента являлась оценка степени сформированности умений критического мышления студентов с использованием когнитивных методов обучения в рамках разработанной нами системы.

Задачи обобщающего этапа экспериментальной работы:

1) сопоставить степени сформированности умения критического мышления студентов до и после обучения с применением разработанной нами системы в экспериментальной группе;

2) оценить эффективность разработанной нами системы в экспериментальной и контрольной группе при реализации педагогических условий;

3) обработать и оформить результаты исследования с применением методов статистической обработки данных;

4) определить практическую значимость нашего исследования.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе филиала ФГБОУ ВО «Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в г. Челябинске в период с 2019 по 2021 гг. в естественных условиях образовательного процесса вуза.

Опытно-экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. В начале эксперимента нами были сформированы две группы: экспериментальная (13 человек) и контрольная (13 человек) по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль): Английский язык. Иностранный язык. Таким

образом, в эксперименте приняло участие 26 человек – студенты групп ОФ-303-088-5-1 и ОФ-303-088-5-2. В представленных группах уровень владения иностранным языком (английским) был на приблизительно одинаковом уровне.

Констатирующий этап экспериментальной работы был организован с целью выявления уровня сформированности умений критического мышления студентов, согласно критериям, представленным в диагностическом блоке разработанной нами системы.

В нашем исследовании в качестве признаков, на основании которых производится оценка и определение состояния исследуемого явления, нами используются следующие критерии сформированности критического мышления обучающихся: мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный.

Мотивационно-ценностный критерий характеризуется преобладанием познавательных мотивов и увлеченностью учебно-исследовательской деятельностью.

Основу содержания *когнитивного критерия* составляют знания системы формирования умений критического мышления, механизма и инструмента его формирования, основных психолого-педагогических категорий (личность, мышление, деятельность, культура и др.), способов познания и рефлексии.

Деятельностный критерий определяет умения студента подвергнуть сомнению степень обоснованности суждений; сформулировать гипотезу и экспериментально ее проверить; концентрировать информацию в тезис, цитату, формулировку, сообщение; аргументировано доказать и опровергнуть; рефлексировать свою деятельность; поддержать диалог, вступить в дискуссию, признать ценность высказывания другого.

Для определения уровня сформированности **мотивационно-ценностного** компонента по формированию критического мышления студентов нами было организовано анкетирование, имеющее целью

установить увлеченность обучающихся учебно-исследовательской средой в рамках обучения иностранному языку, умение определить ценность критического мышления.

Мы выделяем три уровня сформированности критического мышления в аспекте мотивационно-ценностного критерия в процессе обучения иностранному языку:

Высокий уровень – преобладание познавательных мотивов, продуктивная инициатива, предполагающая новаторство и сопровождающаяся устойчивым стремлением достичь оптимального результата и провести рефлексию собственных действий; критическое мышление воспринимается как ценность.

Средний уровень – эпизодические проявления познавательных мотивов, которые происходят ситуативно в рамках интересующего явления; у студента присутствует стремление к развитию собственных умений и понимание их важности в профессиональной деятельности.

Низкий уровень – редкие проявления познавательных мотивов, зачастую сопровождающиеся формальной инициативой, отсутствие стремления к организации собственной деятельности по оцениванию предметов и явлений самостоятельно и независимо.

Для оценивания показателей мотивационно-ценностного критерия нами было организовано анкетирование, вопросы для которого предложены кандидатом психологических наук Т.Д. Дубовицкой и ориентированы на выявление направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся [24, с.42-45]. Вопросы анкетирования представлены в Приложении 1.

Результаты анкетирования, проведенного на констатирующем этапе эксперимента для определения уровня мотивационно-ценностного аспекта изучения иностранного языка в процессе формирования критического мышления, представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на констатирующем этапе экспериментальной работы (мотивационно-ценностный критерий; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	13	3	23	5	38,5	5	38,5
КГ	13	2	15	7	54	4	31

Распределение студентов по показателям мотивационно-ценностного критерия в экспериментальной и контрольной группах представлено на рисунке 6 в виде диаграммы.

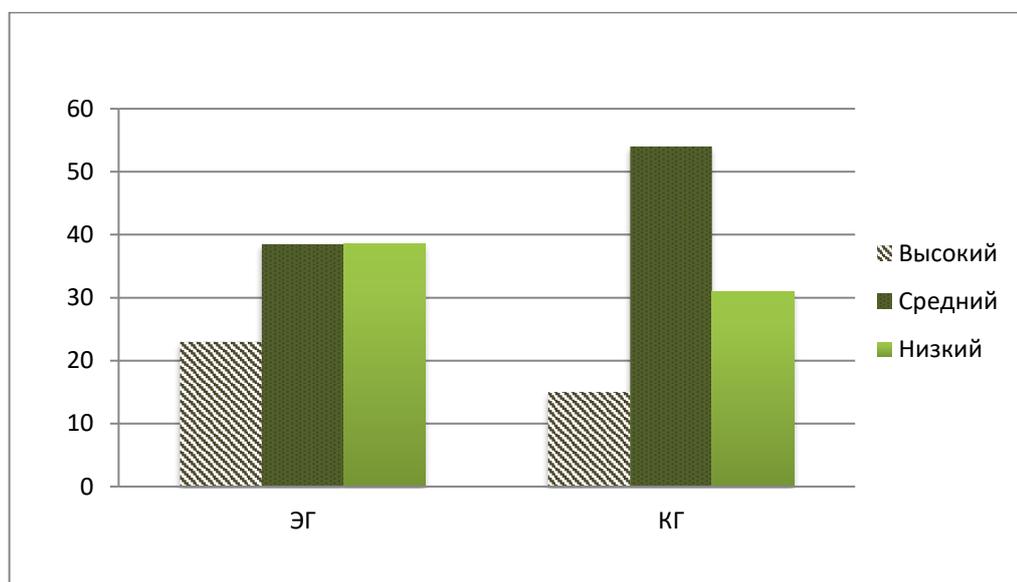


Рисунок 6 – Распределение студентов по показателям мотивационно-ценностного критерия (в %)

Результаты анкетирования на констатирующем этапе эксперимента показали уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента системы формирования критического мышления контрольной и экспериментальной групп: 31-38,5% студентов обладают низким уровнем сформированности мотивационно-ценностного компонента, 38,5-54% имеют средний уровень, 15-23% – высокий уровень.

Следующий критерий – **КОГНИТИВНЫЙ** отличается совокупностью знаний – лингвистических, социолингвистических, необходимых студенту для осуществления продуктивного коммуникативного взаимодействия на

иностранным языке и формирования будущей профессиональной компетентности.

Характеристика данного критерия осуществлялась при помощи показателей, которые были выделены на основе анализа психолого-педагогической литературы по данной проблеме.

Разрабатывая когнитивный критерий, мы опирались на исследования И.А. Бердниковой, Н.И. Мерзликиной, И.А. Мороченковой, Л.В. Хохловой которые при определении уровня знаний обучающихся, предлагают использовать показатели полноты, системности и прочности владения учебным материалом [8; 56; 57; 92].

Полнота владения учебным материалом характеризуется соотношением количества элементов учебного материала, усвоенного студентами, и максимального количества элементов учебного материала, представленного в задании.

Системность предполагает согласованность знаний между собой.

Прочность представляет собой соотношение полноты усвоения учебного материала при первичной и отсроченной проверке. Согласно И.А. Бердниковой, показатели прочности усвоения знаний можно представить следующим образом:

- высокая прочность $> 90\%$
- средняя прочность $90\% \geq$ и $\geq 70\%$
- низкая прочность $< 70\%$

Коррелируя когнитивный критерий диагностического блока, разработанной нами системы, с когнитивным компонентом операционного этапа формирования умения критического мышления, мы исследовали процесс создания когнитивного образа посредством умений систематизировать изучаемый материал. Мы оперировали такими условиями как способность к упрощению материала, его алгоритмизация и, на заключающем этапе, интериоризация (постепенное развитие умений

употреблять лексико-грамматические единицы, их запоминание, перевод на уровень долговременной памяти).

С учетом данных показателей нами были выделены три уровня, характеризующие развитие критического мышления у студентов по когнитивному критерию:

Высокий уровень – студент владеет полными, системными знаниями об изучаемых явлениях, позволяющими наиболее эффективно осуществлять взаимодействие на иностранном языке.

Средний уровень – студент владеет достаточно полными, но не всегда согласованными между собой знаниями, наблюдается разобщенность в работе с лингвистическими единицами, что усложняет процессы коммуникации на иностранном языке.

Низкий уровень – студент владеет отдельными знаниями об изучаемом предмете и явлениях, представления о коммуникации на иностранном языке разрознены, процессы взаимодействия затруднены.

Основным методом изучения уровня знаний студентов стало наблюдение. Вслед за Ю.З. Кушнером, мы придерживались стадийной процедуры наблюдения [46]:

- подготовительная стадия – накапливание и фиксирование информации о деятельности обучающихся в целом (мотивы, побуждения, знания, умения и навыки);

- уточняющая стадия – систематизация полученной информации, изучение факторов, способствующих развитию когнитивных мотивов студентов, анализ трудностей, возникших при работе с учебным материалом.

- преобразующая стадия – прогнозирование хода образовательного процесса, направленного на формирование критического мышления студентов.

Результаты наблюдения, осуществляемого в ходе работы над учебным материалом, мы сопоставляли с помощью тестирования.

В ходе тестирований студентам было предложено ответить на ряд вопросов по разным разделам (аудирование, чтение, лексико-грамматический навык, письмо, говорение). Пример тестирования, направленного на систематизацию знаний обучающихся по теме «Информация для туриста» (Tourist information), представлен в Приложении 2.

Результаты наблюдения, проведенного на констатирующем этапе эксперимента для определения уровня развития критического мышления студентов в аспекте когнитивного критерия, представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на констатирующем этапе экспериментальной работы (когнитивный критерий; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	13	3	23	7	54	3	23
КГ	13	3	23	8	62	2	15

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по показателям когнитивного критерия представим результаты тестирования в виде диаграммы на рисунке 7.

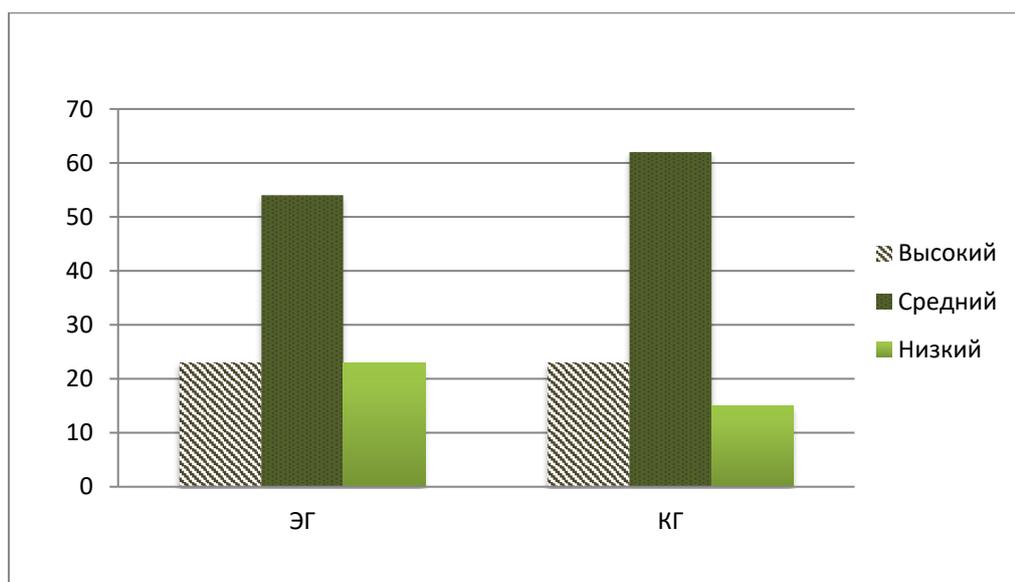


Рисунок 7 – Распределение студентов по показателям когнитивного критерия (в %)

Таким образом, анализ результатов тестирования на констатирующем этапе эксперимента выявил, что уровень развития критического мышления у студентов по когнитивному критерию в процессе изучения иностранного языка в указанных группах приблизительно равный: знаниевый компонент 15-23% студентов соответствует низкому уровню, 54-62% – среднему уровню, 23% – высокому уровню.

Завершающий критерий, который был изучен в нашем исследовании – **деятельностный**.

Прежде чем перейти к характеристике сформированности критического мышления с учетом деятельностного критерия, следует отметить, что в ходе эксперимента представлялось чрезвычайно трудно получить все данные о сформированности качеств определяемых деятельностным компонентом. Изучение проблемы формирования умений критического мышления находится на стыке нескольких наук: философии, психологии и педагогики и требует экспертной оценки ряда исследований.

Мы выделяем три уровня, характеризующих сформированность критического мышления в плоскости деятельностного критерия:

Высокий уровень – способность к интерперации и объяснению, описываемых явлений; умение аргументировать предложенные студентом тезисы; способность выявлять противоречия и формулировать проблему.

Средний уровень – наблюдение за процессом учебной деятельности при недостаточной способности к объяснению описываемых явлений, анализ аргументации других обучающихся, попытки поисков противоречий с опорой на учебную литературу и взаимодействие в контактной зоне.

Низкий уровень – отсутствие представлений о технологии критического мышления, неумение оценивать степень обоснованности суждений и практическое отсутствие способности проводить самостоятельные умозаключения.

В контексте заявленных нами педагогических условий для определения уровня сформированности деятельностного компонента, нами

был организован ряд диагностических бесед, определены их цели и задачи, составлен примерной план каждой из бесед, продуманы основные вопросы. В ходе проведения бесед также учитывались личные особенности и состояние обучающихся, их отношение к исследуемому объекту.

Схематичный план беседы представлен в Приложении 3.

Результаты диагностирования третьего критерия представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на констатирующем этапе экспериментальной работы (деятельностный критерий; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	13	4	31	7	54	2	15
КГ	13	5	38,5	5	38,5	3	23

На рисунке 8 представлено распределение студентов по показателям деятельностного критерия в экспериментальной и контрольной группах.

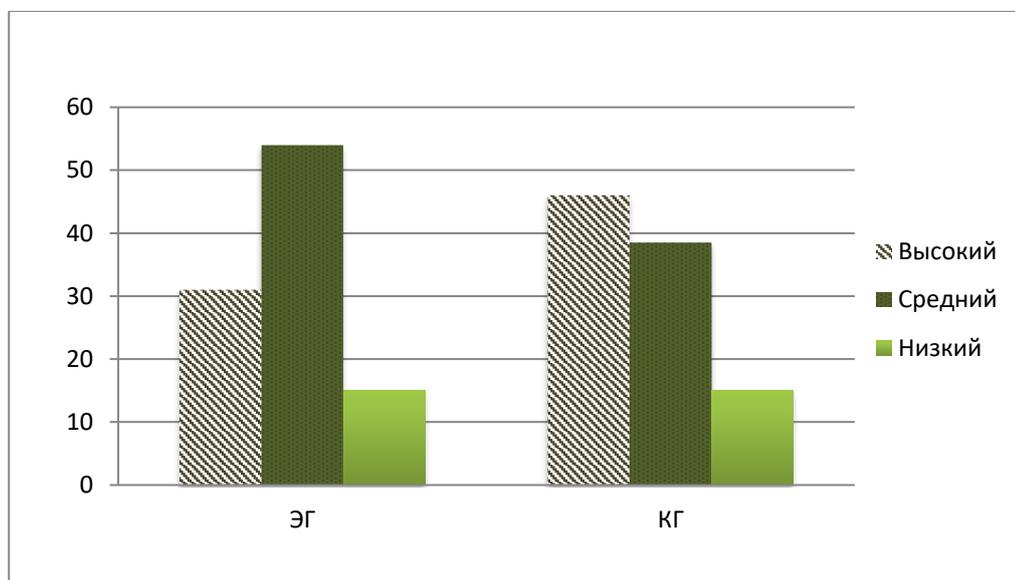


Рисунок 8 – Распределение студентов по показателям деятельностного критерия (в %)

Анализ данных показал, что на момент констатирующего этапа эксперимента уровень сформированности деятельностного компонента находился на среднем уровне (в экспериментальной группе количество

студентов с низким уровнем составило 15%, со средним уровнем – 54%, с высоким – 31%; в контрольной группе количество студентов с низким уровнем составило 23%, со средним – 38,5, с высоким уровнем – 38,5%).

В соответствии с мотивационно-ценностным, когнитивным и деятельностным критериями по формированию критического мышления и на основании полученных результатов в ходе экспериментальной работы, нами была разработана общая характеристика уровней развития критического мышления, где мы обобщили вышеперечисленные показатели каждого компонента, формируемой нами системы. Совокупность диагностических методик позволила выделить три уровня сформированности критического мышления студентов, которые представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Уровни сформированности критического мышления

Уровень	Характеристика уровня	Наполнение уровня в виде деятельности обучающихся
1	2	3
высокий	<ul style="list-style-type: none"> - глубокие и систематизированные знания в контексте работы с разными типами мышления (логическим, эмпирическим, альтернативным и т.д.); - наличие познавательной мотивации; - ориентация на критическое мышление как на ценность. 	<ul style="list-style-type: none"> - ответы формируются на основании ознакомления с различными источниками информации; - суждения формулируются на основе всестороннего осмысления, анализа и синтеза, и руководствуются разумными допущениями; - отношение к предмету строится на понимании его значимости в рамках профессионального применения.
средний	<ul style="list-style-type: none"> - ситуативный характер действий как следствие обладания несистематизированными знаниями; - неустойчивая познавательная мотивация; - осознание важности разнообразия изучаемых идей и опыта. 	<ul style="list-style-type: none"> - ответы отличаются краткостью и имеют место в ситуациях, представляющих интерес для обучающегося; - суждения носят оценочный характер и слабо обоснованы; - отношение к изучаемому предмету строится на выявлении ошибок и противоречий, признании важности существования разнообразных точек зрения.

Продолжение таблицы 8

1	2	3
---	---	---

низкий	<ul style="list-style-type: none"> - высказывание оценочных суждений по отношению к изучаемому предмету и обладание ограниченной информацией; - отсутствие познавательных мотивов и умений критического мышления; - отсутствие представлений о критическом мышлении как о ценности. 	<ul style="list-style-type: none"> - ответы формируются в контексте обладания общей, ограниченной информацией; - суждения строятся на основании первого впечатления; - отношение к изучаемому предмету или явлению выражается кратко по типу «согласен – не согласен», «хорошо – плохо», «правильно – неправильно» и т.д.
--------	--	--

В таблице 9 приведены результаты констатирующего этапа эксперимента по уровню сформированности умений критического мышления студентов.

Таблица 9 – Уровень сформированности критического мышления студентов на констатирующем этапе экспериментальной работы

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	13	3	23	6	46	4	31
КГ	13	3	23	7	54	3	23

В ходе начального мониторинга было установлено, что 31% студентов экспериментальной группы и 23% контрольной группы находились на низком уровне сформированности критического мышления; к среднему уровню были отнесены соответственно 46% (ЭГ) и 54% (КГ); высоким уровнем сформированности критического мышления обладают лишь 23% в каждой из групп. Значения средних показателей свидетельствуют о том, что уровни сформированности критического мышления студентов на начало эксперимента были примерно одинаковыми в контрольной и экспериментальной группах.

На рисунке 9 в виде диаграммы приведены результаты уровня сформированности критического мышления в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе.

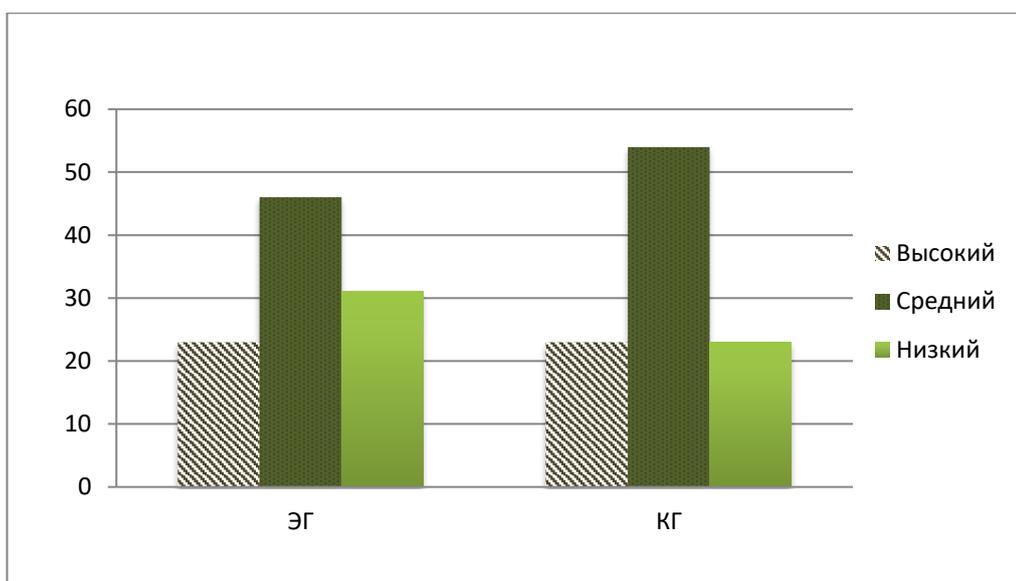


Рисунок 9 – Уровни сформированности критического мышления студентов на констатирующем этапе эксперимента

В ходе констатирующего этапа экспериментальной работы выяснилось, что большая часть студентов (46%) обладает сформированным критическим мышлением на среднем уровне. Такое распределение данных доказало необходимость апробации разработанной нами системы формирования критического мышления студентов. Для достижения поставленной цели нам был проведен формирующий этап экспериментальной работы.

2.2. Реализация системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник и комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования

Апробация разработанной нами педагогической системы осуществлялась при соблюдении комплекса выработанных нами педагогических условий. Таким образом, целью **формирующего этапа** являлась экспериментальная проверка эффективности системы формирования критического мышления студентов. Система внедрялась на основании мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностного

компонентов; осуществлялась с помощью комплекса педагогических условий, среди которых: актуализация познавательных мотивов студентов, согласование содержания обучения с образом умственной культуры эпохи, педагогическое сопровождение процесса формирования критического мышления студентов.

Система формирования критического мышления реализовывалась в экспериментальной группе. В контрольной группе целенаправленной работы по формированию критического мышления обучающихся не велось, обучение осуществлялось вне комплекса выделенных условий.

Первое педагогическое условие, представленное в нашем исследовании – актуализация познавательных мотивов студентов.

Известно, что на активизацию познавательной мотивации влияют содержание учебного материала, организация учебной деятельности, стиль педагогической деятельности. Каждый из перечисленных компонентов обеспечивает мотивационный аспект обучающегося. Иными словами, результат деятельности студента напрямую зависит от его мыслительной активности, которая, в свою очередь, связана с уровнем его учебной мотивации.

В данной связи, мы установили, что реализация первого педагогического условия непосредственно коррелируется со **вторым педагогическим условием** – согласование содержания обучения с образом умственной культуры эпохи. Если студент работает с актуальными источниками информации, он не только запоминает учебный материал, но и чувствует причастность к тем явлениям, которые его окружают, свою способность влиять на них, что повышает мотивацию к обучению и стимулирует знаниевую составляющую. Данная точка зрения также отражена в трудах С.Л. Рубинштейна, согласно которому, «результат любой деятельности зависит от мыслительной активности индивида, в ходе которой, он творчески преобразует природу» [70, с.36]. Соответственно, в

контексте первого педагогического условия от студента ожидается сознательный и продуктивный характер работы.

Для достижения цели нашего исследования нам представлялось необходимым выбрать адекватную методику обучения, которая заключалась в использовании когнитивных техник с применением интерактивных форм проведения занятий.

По нашему мнению, когнитивные техники вкупе с интерактивными методами обучения как способами взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса, способствуют формированию умений критического мышления посредством взаимосвязанных действий, обсуждений, размышлений и самоконтроля; способствует, повышению эффективности когнитивного развития и интеллектуальной системы в целом. В то время как когнитивные техники раскрывают процессуальные аспекты интеллекта, интерактивные методы ориентированы на доминирование активности студентов в процессе обучения.

Перейдем к рассмотрению методик обучения, реализация которых происходила по технологии «вызов – осмысление – рефлексия» и нашла отражение в каждом из нижеперечисленных методов [6; 11; 50; 110].

В рамках темы «Экологические проблемы современного мира» (Ecological issues of the modern world), студенты работали с рядом когнитивных методов, среди которых:

- метод эмпатии;
- метод эвристического наблюдения;
- метод исследования;
- метод сравнения;
- метод конструирования правил;
- метод гипотез.

Данные методы были реализованы с помощью интерактивных форм обучения и представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Когнитивные техники и интерактивные методы обучения в рамках темы «Экологические проблемы современного мира»

		Название метода	Наполнение метода	Интерактивные формы
Экологические проблемы современного мира (Ecological issues of the modern world)	-глобальное потепление (global warming), -загрязнение воздуха (air pollution), -загрязнение почвы (soil pollution), -загрязнение мирового океана (water pollution), -вырубка лесов (deforestation) и др.	Метод эмпатии	Выявление и изучение проблем окружающей среды и их первопричин.	Игра «Моя Вселенная – мой дом». (The Universe is my home)
		Метод эвристического наблюдения	Работа с открытыми источниками информации (СМИ, Интернет). Мониторинг новостных лент на частоту и степень освещенности проблем.	Баскет-метод
		Метод исследования	Точное исследование каждой из экологических проблем и ее влияние на окружающую среду.	Мозговой штурм «Экологические проблемы. Причины и следствия». (Environmental problems. Causes and effects)
		Метод сравнения	Сравнение существующих экологических проблем по степени риска для человечества.	Групповая дискуссия
		Метод конструирования правил	Создание свода правил о сохранении окружающей среды.	Круглый стол «Как спасти планету?» (How to save Planet)
		Метод гипотез	Составления сценария развития экологической ситуации.	Проект «Экология 2040» (Ecology 2040)

Метод эмпатии стал первым шагом к изучению нового материала по заявленной теме и позволил обучающимся познать изучаемый объект изнутри. Для реализации данного метода была организована *интеллектуальная игра* «Моя Вселенная – мой дом», в ходе которой обучающимся задавались вопросы, которые давали возможность показать общие знания по экологии и узнать новые факты об окружающей среде. Группа была поделена на 3 команды, которым были предложены 4

категории вопросов: «Определения», «Охрана окружающей среды», «Охрана здоровья» и «Это интересно».

В ходе работы у обучающихся был создан определенный настрой, состоящий из активной чувственно-мысленной познавательной деятельности. После игры студентам были предложены вопросы для смыслового видения проблемы: «Стремитесь ли узнать больше информации о проблемах окружающей среды?», «Каковы причины экологических проблем?», «Почему эти проблемы такие, а не другие?», «Какие мысли и чувства возникают у вас относительно проблем, с которыми сталкивается наша окружающая среда?» и т.д. Упражнения по целенаправленному применению данного метода привели к развитию у учащихся таких качеств как осознанность и причастность к изучаемому объекту.

Метод эвристического наблюдения. Наблюдение как целенаправленное личностное восприятие обучающимися различных объектов является подготовительным этапом в формировании его теоретических знаний.

Студенты, осуществляющие наблюдение, получали собственный результат, включающий:

- информационный результат наблюдения;
- применённый способ наблюдения;
- комплекс личных действий и ощущений, сопровождавших наблюдение.

Результаты наблюдения обрабатывались с помощью *баскет-метода* – индивидуального сбора информации и последующего ее отбора по критериям, которые установлены педагогом (актуальность информации, правдивость и др.). Степень критической оценки информации студента в ходе его наблюдения определялась новизной полученных результатов по сравнению с уже имеющимися у него ранее. Во время наблюдения студентами также отмечались другие особенности наблюдаемого объекта, добывали новую информацию, конструировали новые знания.

Метод исследования. Обучающимся предлагалось самостоятельно исследованный заданный объект по плану: описание выбранной проблемы – факты о проблеме – причины проблемы – следствия проблемы – возникшие в ходе исследования вопросы – гипотезы, рефлексивные суждения – выводы. Подобная алгоритмизация деятельности студентов обеспечила собственный образовательный результат каждого обучающегося.

В рамках данного метода нами был использован прием «мозговой штурм», в ходе которого были сформированы 3 рабочие группы, которые рассматривали разные экологические проблемы. Цель работы состояла в создании банка идей и нахождении решения по заданной проблеме в рамках групповой работы.

Ход работы был организован следующим образом: генерация идей возможных решений экологической проблемы – обсуждение предложенных идей (коллективное обсуждение идей, анализ и критика всех предложений для нахождения в них значимой информации и рассмотрения возможности ее применения в иных условиях) – выбор наиболее перспективных идей – презентация группового исследования.

Таким образом, на основании вышеизложенного приема, позволяющего формировать умение критического мышления посредством командной работы, следует выделить преимущества, которые он обнаружил, а именно:

- развитие критического и аналитического мышления;
- развитие коммуникативных навыков посредством полемики и соблюдения толерантности;
- навыки адекватной критики;
- навыки делегирования рабочего процесса и т.д.

По окончании работы обучающимся было предложено заполнение анкеты о проделанной работе. Макет анкеты представлен в Приложении 4.

Метод сравнения применялся для сопоставления разных проблем экологии и окружающей среды. Метод прорабатывался в условиях *групповой дискуссии*, так как изучаемый материал подразумевал возможность неоднозначной интерпретации, существования полярных точек зрения по рассматриваемым вопросам.

В ходе дискуссии к обсуждению предлагались как постулаты, не предполагающие дилемму, так и аспекты неподдающиеся сравнению, что требовало от обучающихся нестандартного взгляда на объекты исследования. Дискуссия была организована по принципу «каждый видит каждого» и предполагала работу по мере желания каждого из обучающихся с целью мониторинга мотивации студентов к дальнейшей деятельности.

Метод конструирования правил. На данном этапе работы перед студентами стояла задача выработать свод правил по охране окружающей среды. «Круглый стол», как и групповая дискуссия, позволил закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию и сформировать умения решать проблемы. В отличие от групповой дискуссии в данном методе обучения предполагалась деятельность каждого студента. Исследовательская работа студентов проводилась по указанному алгоритму:

- меры по сохранению окружающей среды на личностном уровне – реальные;
- меры по сохранению окружающей среды на личностном уровне – желаемые, но нереальные;
- меры по сохранению окружающей среды на государственном уровне – реальные;
- меры по сохранению окружающей среды на государственном уровне – желаемые, но нереальные;

Метод гипотез. Обучающимся предлагалось задание по созданию *проекта* относительно прогнозирования экологической ситуации на планете к 2040 году. Метод развивался при решении прогностических задач

типа «что будет, если». Первоначальной задачей являлся выбор оснований для конструирования версий. Студенты предлагали исходные позиции или точки зрения на проблему, усваивали разнонаучный материал. В рамках парной работы над проектом формулировали варианты своих ответов на вопрос, опираясь на логику, доказательный материал, объективное видение современной ситуации и интуицию.

На формирующем этапе эксперимента в рамках деятельностного компонента нами также был использован *метод образного видения*. Данный метод позволил воссоздать состояние обучающегося, когда восприятие и понимание изучаемого объекта сливаются, происходит его целостное, нерасчлененное видение. Метод был организован с использованием стратегии *кластеров*.

Кластер (дословно «пучок») представляет собой прием графического изображения учебного материала, позволяющий систематизировать необходимую информацию, включая собственные знания и новые, полученные в ходе работы. При составлении кластера материал распределяется по смысловым полям, где в окончательном варианте просматриваются четкие логические и причинно-следственные связи. При использовании данного приема происходит не только актуализация имеющихся знаний, но и фиксируются все ассоциации, вызванные образом умственной культуры.

Этапы составления кластеров:

1. На отдельном листе в центре помещается фраза, отражающая тема изучения. Затем записывается все то, что вспомнилось и ассоциируется с данной темой.
2. Выделяются или дополнительно формулируются основания для систематизации данных.
3. Все имеющиеся данные распределяются по группам, в зависимости от того, с каким основанием они связаны.

4. На втором листе снова в центре помещается фраза, отражающая тему изучения, от нее стрелки направляют к основаниям систематизации, от основания стрелки идут далее к конкретным понятиям. В результате на листе предстает подробно описанная тема изучения в виде систематизированных новых и базовых знаний.

Первый из представленных кластеров был составлен до ознакомления студентов со статьей К. Блэкберн (К. Blackburn) «What happens when you overeat?» в рамках темы «Здоровый образ жизни» (Healthy lifestyle). В формате блиц-опроса студенты фиксировали ассоциации, связанные с феноменом переедания, полагаясь на базовые знания и личный опыт. Статья представлена в Приложении 5.

Первый кластер представлен на рисунке 10.

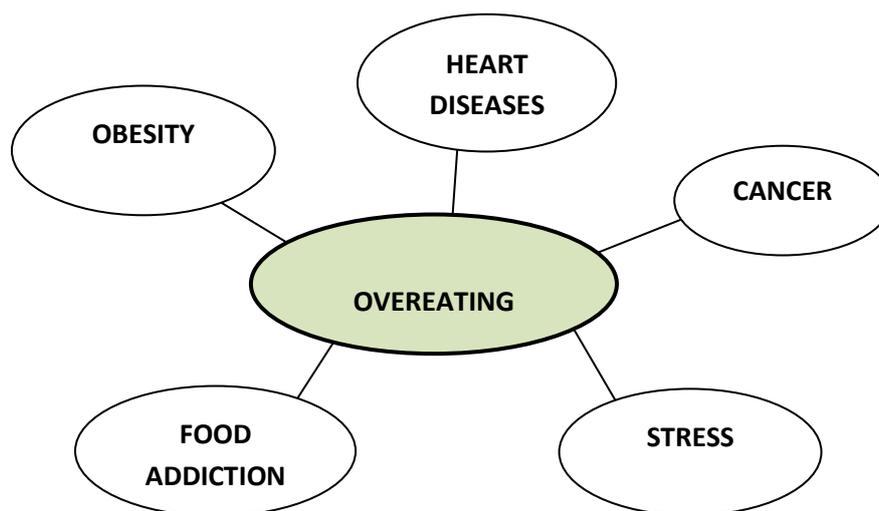


Рисунок 10 – Кластер 1. «Характеристика феномена переедания» (первичные знания и ассоциации студентов)

Второй кластер студенты составляли после того, как ознакомились с содержанием научной статьи и описали феномен переедания в контексте его причин, влияния на организм человека и последствий, участвуя в групповом обсуждении проблем: насаждение культуры «быстрой» еды (fast food); появление новых стрессовых факторов; сдвиг с традиционного назначения пищи на гастро-предпочтения и др.

Второй кластер, составленный на стадии оценивания информации и систематизации знаний, представлен на рисунке 11.

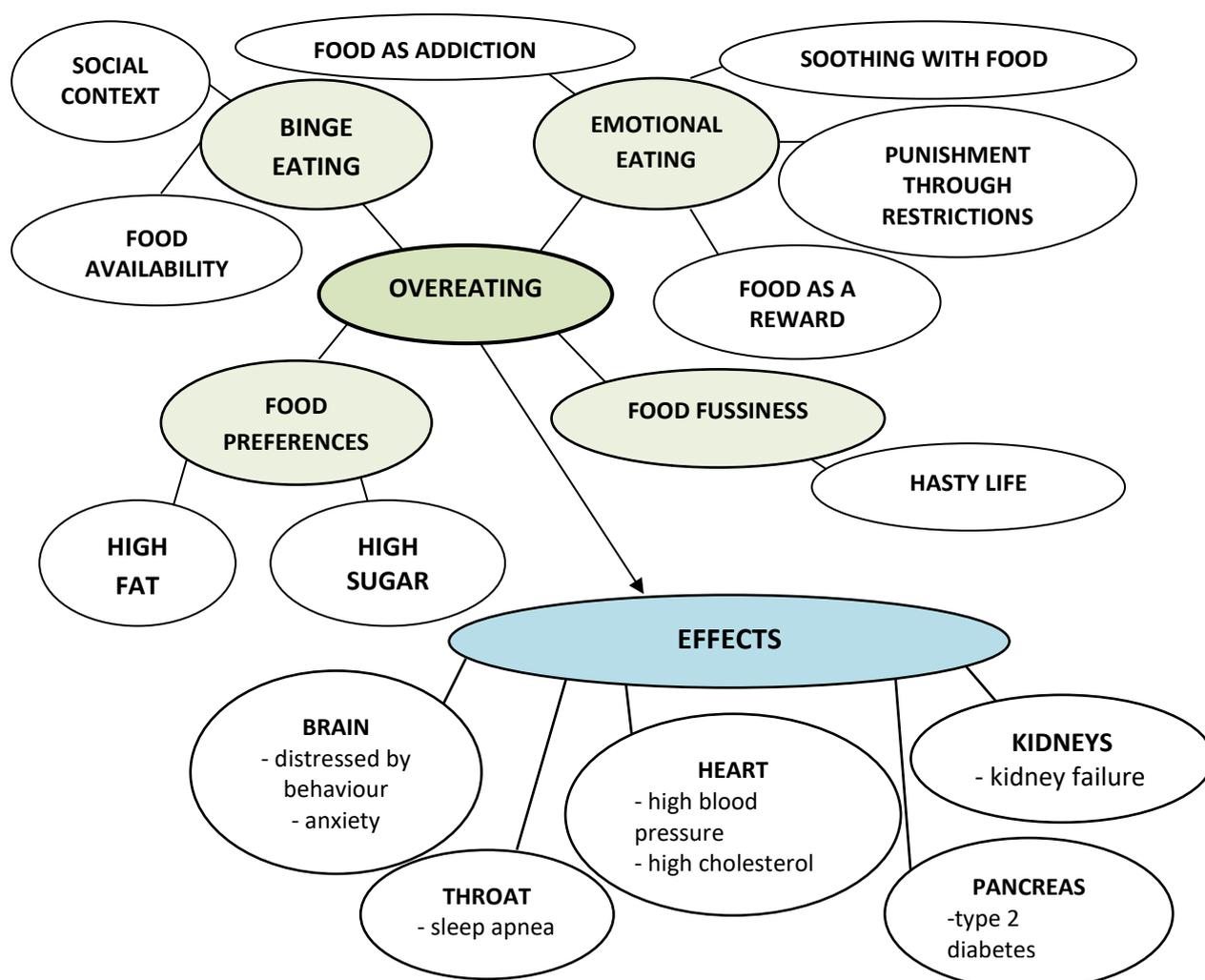


Рисунок 11 – Кластер 2. «Характеристика феномена переедания» (после изучения материала)

Метод образного видения посредством использования кластера позволил обучающимся продемонстрировать умения критического мышления, поскольку каждый студент мыслил относительно изучаемого объекта различными масштабами, соотносил знания из разных известных им областей науки, ощущал смысл исследуемой реальности.

На формирующем этапе эксперимента нами также был использован *метод ошибок*. Данный метод предполагал изменение устоявшегося негативного отношения обучающегося к ошибкам, замену его на

конструктивное использование ошибок (и псевдоошибок) для углубления образовательных процессов.

На этом этапе обучающие работали с текстами различной направленности, которые имели в своем содержании ошибочные факты, неправильно трактованные явления и т.д. В рамках данного метода был использован *метод проблемных или «толстых» вопросов*, который помогал анализировать ошибки посредством глубокого осмысления задания, рациональных рассуждений и поиска дополнительных знаний.

Вопросы, которые использовались нами в процессе обучения и в рамках прохождения тем, представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Проблемные вопросы, использованные в условиях актуализации познавательных мотивов

Who	... benefits from this? ... is harmful to? ... makes decisions about this? ... is most directly affected?	... have you also heard discuss this? ... would be the best person to consult? ... will be the key people in this? ... deserves recognition for this?
What	... are the strength/weaknesses? ... is another perspective? ... is another alternative? ... would be a counter argument?	... is the best/worst case scenario? ... is most/least important? ... can we do to make a positive change? ... is getting in the way of our action?
Where	... would see this in real world? ... are there similar concepts/situations? ... is there the most need for this?	... can we get more information? ... do we go for help with this? ... will this idea take us? ... are the areas for improvement?
When	... is this acceptable/unacceptable? ... would this benefit our society? ... would this cause a problem? ... is the best time to take action?	... will we know we've succeeded? ... has this played a part in our history? ... can we expect this to change? ... should we ask for help with this?
Why	... is this a problem/challenge? ... is it relevant to me/others? ... is this the best/worst scenario? ... are people are influenced by this	... should people know about this? ... has it been this way for so long? ... have we allowed this to happen? ... is there a need for this today?
How	... is this similar to ____? ... does this disrupt things? ... do we know the truth about this? ... will we approach this safety?	... does this benefit us/others? ... does this harm us/others? ... do we see this in the future? ... can we change this for our good?

В контексте оперирования проблемными вопросами, ошибки рассматривались студентами как источник противоречий, феноменов, исключений из правил, новых знаний. Внимание к ошибкам было

привлечено не только с целью их исправления, но и для выяснения их причин. Отыскание взаимосвязей ошибки с «правильностью» стимулировало эвристическую деятельность обучающихся, приводило их к пониманию относительности и вариативности любых знаний.

Вышеописанные техники дали возможность моделировать реальные ситуации в контексте умственной культуры современного общества, применять усвоенный учебный материал в новых условиях, оперировать им в нестандартных ситуациях, находить решения конкретных задач и ощутить последствия принимаемых решений. Вместе с тем интерактивные методы обучения также показали свою эффективность, так как позволили студентам отработать навыки межличностного общения в типичных рабочих ситуациях, творчески подойти к процессу обучения, осознать важность и весомость собственной точки зрения.

Третьим педагогическим условием в данном исследовании является педагогическое сопровождение процесса формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник. В образовательном процессе педагогу отведена важная роль, так как он помогает студентам справиться с трудностями в обучении, передает знания, участвует в интеллектуальном и нравственном формировании личности.

Данное условие активно реализовывалось на протяжении всего эксперимента в рамках рефлексивно-оценочного компонента разработанной нами системы. Во время учебного процесса старался мотивировать студентов к изучению иностранного языка, помогал достигнуть высоких результатов в обучении, стимулируя взаимодействие обучающихся, а также прививая качества, связанные с содержанием обучения и культурой общественного сознания.

Во время учебного процесса педагог наблюдал и оценивал сформированность лексических, грамматических и фонетических умений, анализировал процесс формирования умения мыслить логически и критически подходить к изучаемым объектам, устанавливал задания и

корректировал свои учебные программы в рамках цели своего эксперимента.

Таким образом, при соблюдении всех трех педагогических условий, обучение иностранному языку через техники, способствующие формированию критического мышления, позволили студентам признать широкий спектр субъективных анализов развития самосознания, и видеть взаимосвязь и сложности изучаемых процессов.

2.3. Анализ, оценка и интерпретация результатов экспериментальной работы по формированию критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник

На обобщающем этапе эксперимента нами было организовано повторное диагностирование уровня сформированности критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник в контрольной и экспериментальной группах.

Оценивая **мотивационно-ценностный** компонент разработанной нами системы, мы предложили студентам пройти повторное анкетирование, в ходе которого нам предстояло выявить, насколько изменилась познавательная мотивация студентов и их ориентация на критическое мышление как на ценность в процессе обучения иностранному языку. Результаты анкетирования представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на обобщающем этапе экспериментальной работы (мотивационно-ценностный критерий; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	13	5	38	7	54	1	8

КГ	13	2	15	7	54	4	31
----	----	---	----	---	----	---	----

Для наглядной иллюстрации распределения студентов по показателям мотивационно-ценностного критерия в экспериментальной и контрольной группах, результаты анкетирования в виде диаграммы на рисунке 12.

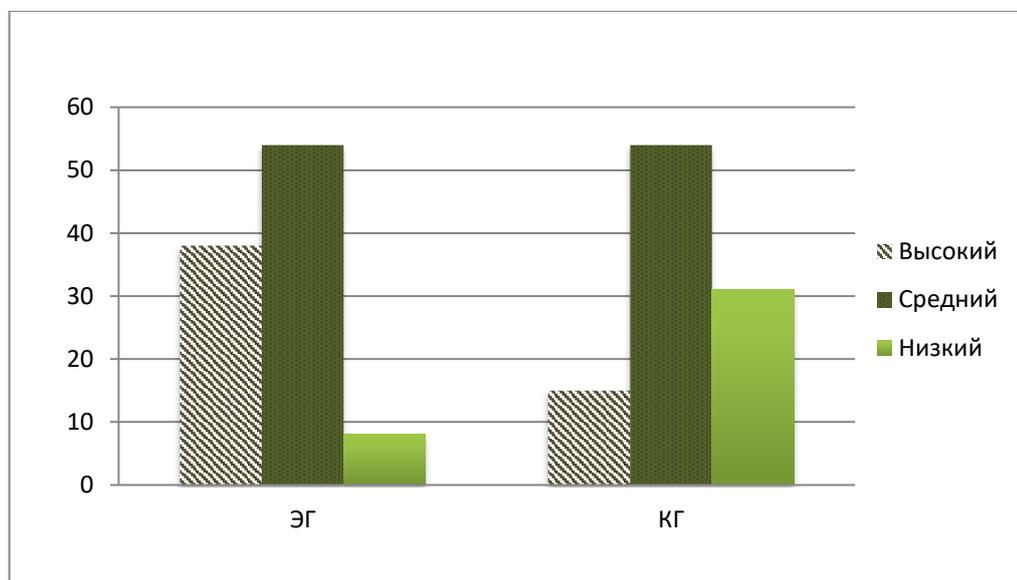


Рисунок 12 – Распределение студентов по показателям мотивационно-ценностного критерия (в %)

Из данных диаграммы видно, что процент мотивированных обучающихся в экспериментальной группе повысился приблизительно на 15%, результаты контрольной группы остались прежними.

Для определения уровня сформированности **КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА**, мы повторно организовывали наблюдение за процессом обучения.

В качестве примера приведем диагностический инструмент – тестирование по теме: «Цель высшего образования – помочь студентам получить хорошую работу. Другие склонны полагать, что польза высшего образования гораздо шире как для человека, так и для общества» (The aim of university education is to help graduates get better jobs. There are much wider benefits of university education for both individuals and society).

Целью беседы являлось высказывание собственной точки зрения и ее аргументированное доказательство в плоскости двух противоречивых

утверждений. Данная тема была выбрана нами, поскольку представляет собой проблему и содержит внутри себя лексические единицы по многим смежным темам: образование (education), job (работа), society (общество), activities (виды деятельности) и др.

Результаты наблюдения и смежных диагностических инструментов (тестирования, анкетирования, опросы), организованных на обобщающем этапе эксперимента для определения сформированности когнитивного компонента в условиях развития критического мышления, представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на обобщающем этапе экспериментальной работы (когнитивный критерий; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	13	3	23	9	69	1	8
КГ	13	3	23	8	62	2	15

Распределение студентов по показателям когнитивного критерия представлены в виде диаграммы на рисунке 13.

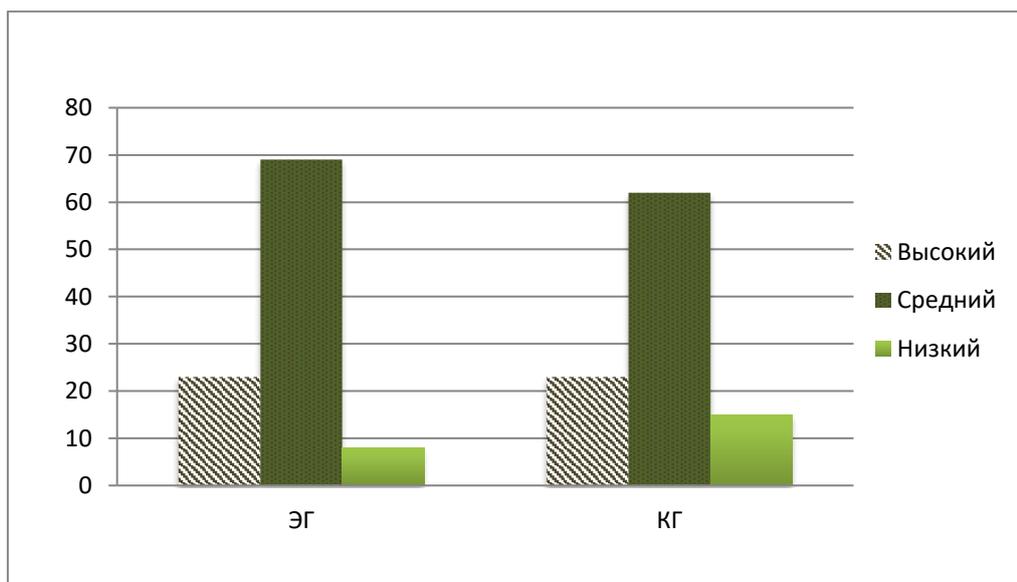


Рисунок 13 – Распределение студентов по показателям когнитивного критерия (в %)

Анализ показателей в ходе обобщающего этапа опытно-экспериментальной работы выявил, что по уровню сформированности когнитивного компонента результаты в экспериментальной группе изменились следующим образом: с 23% до 8% изменился низкий уровень сформированности когнитивного компонента, с 54% до 69% увеличилось количество студентов со средним уровнем сформированности когнитивного компонента в рамках формирования умений критического мышления, процентное соотношение студентов с высоким уровнем сформированности данного компонента осталось прежним.

Для определения уровня сформированности **деятельностного компонента** нами был организован ряд диагностических бесед, в одной из которых мы применяли прием «мозговой штурм» на тему «Глобальная пандемия. Плюсы и минусы изоляции» (A global pandemic. The pros and cons of lockdown). Целью метода стала проработка нестандартных вариантов решения поставленной перед студентами проблемы. Особое внимание было уделено организации совместной деятельности обучающихся наряду с акцентированием ценности практической деятельности каждого студента в рамках формирования критического мышления. Таким образом, в рамках деятельностного компонента зачастую осуществлялась рефлексия собственной профессиональной деятельности студентов, которая осуществлялась через призму рефлексивно-оценочного компонента нашей системы формирования критического мышления.

Итоги работы на обобщающем этапе эксперимента для определения сформированности деятельностного компонента при формировании критического мышления студентов представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Характеристика уровней развития критического мышления студентов на обобщающем этапе экспериментальной работы (деятельностный критерий; в %)

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%

ЭГ	13	6	46	6	46	1	8
КГ	13	5	38,5	5	38,5	3	23

На рисунке 14 представлено распределение студентов по показателям деятельностного критерия в экспериментальной и контрольной группах.

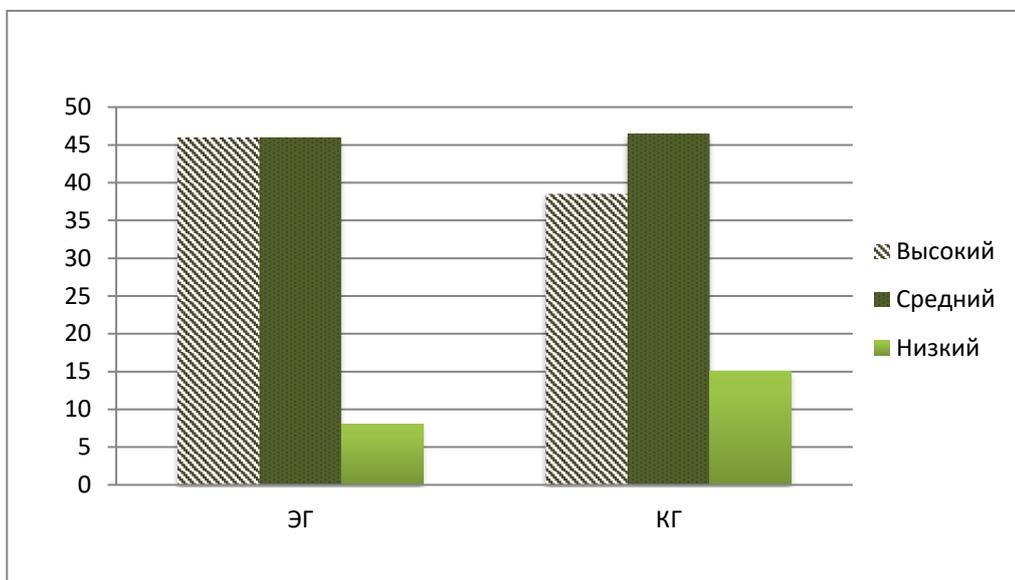


Рисунок 14 – Распределение студентов по показателям деятельностного критерия (в %)

Согласно диаграмме, уровень сформированности деятельностного компонента в процессе формирования критического мышления отличается положительной динамикой: уменьшился процент обучающихся с низким уровнем сформированности деятельностного компонента – с 15% до 8%, с 31% до 46% увеличилось количество студентов с высоким уровнем сформированности деятельностного компонента, процент студентов со средним уровнем снизился из-за увеличения высокого показателя.

Суммируя данные, полученные в ходе обобщающего этапа эксперимента для составных компонентов системы по формированию умения критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник, мы получили следующие результаты, представленные в таблице 15 и на рисунке 15.

Таблица 15 – Уровень сформированности критического мышления студентов на обобщающем этапе эксперимента

Группа	Кол-во человек	Высокий		Средний		Низкий	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
ЭГ	13	5	38	7	54	1	8
КГ	13	3	23	7	54	3	23

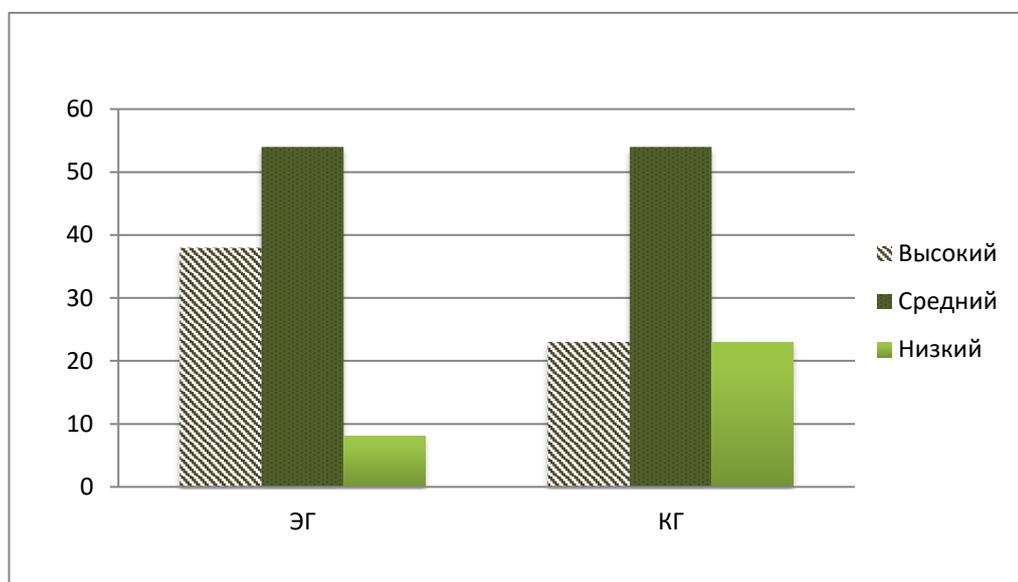


Рисунок 15 – Уровни сформированности критического мышления студентов на обобщающем этапе эксперимента

На рисунке 16 можно увидеть различия между результатами, полученными в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе (ЭГ 0 и КГ) и измерениями экспериментальной группы на обобщающем этапе (ЭГ 1).

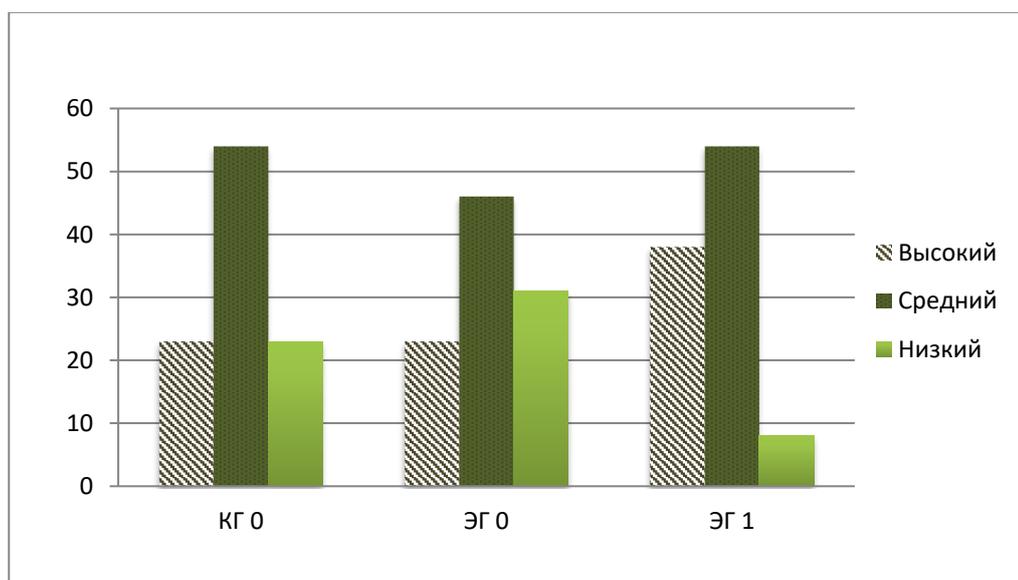


Рисунок 16 – Уровни сформированности критического мышления студентов в ходе констатирующего и обобщающего этапов эксперимента

При сопоставлении результатов, полученных в ходе констатирующего и обобщающего этапов эксперимента, мы пришли к выводу, что в экспериментальной группе уровень умений критического мышления изменился. Число студентов с низким уровнем в экспериментальной группе уменьшилось с 31% до 8%. Количество студентов со средним уровнем сформированного критического мышления возросло до 54%, на высоком уровне показатель выработанного умения повысился с 23% до 38%.

Положительных изменений в контрольной по сравнению с экспериментальной группе выявлено не было.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу, что в экспериментальной группе, где реализовывалась система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник при соблюдении комплекса выявленных педагогических условий, студенты продемонстрировали высокие показатели уровня сформированности критического мышления по сравнению со студентами контрольной группы.

Таким образом, мы можем заключить, что разработанная нами система по формированию критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник обнаружила свою эффективность.

Выводы по главе 2

1. Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы показали, что студенты обладали умениями критического мышления в недостаточной степени, так как в рамках традиционной системы организации учебно-воспитательного процесса, работа по формированию критического мышления осуществляется косвенно. Это проявилось, прежде всего, в том, что в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы

обучающиеся имели весьма расплывчатое представление об инструментах развития критического мышления.

2. В ходе экспериментальной работы нами были выделены критерии сформированности критического мышления студентов и на их основе определены уровни сформированности данного умения. В качестве критериев, которые коррелировались с компонентами содержательно-методического этапа разработанной нами системы, были выделены: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный. Каждый показатель оценивался исходя из трех уровней – высокого, среднего и низкого, в соответствии с которыми определялся общий уровень развития критического мышления студентов. Результаты в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе по уровню сформированности критического мышления были приблизительно одинаковыми.

3. Формирующий этап заключался в апробации разработанной нами системы и проходил в естественных условиях в рамках образовательного процесса профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Комплекс выявленных педагогических условий реализовывался в экспериментальной группе посредством когнитивных техник наряду с применением интерактивных методов обучения.

4. Результаты реализации разработанной нами системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник на основе выявленного комплекса педагогических условий показали положительную динамику в развитии уровня сформированности данного умения в экспериментальной группе. Образовательный процесс в контрольной группе осуществлялся по традиционной системе подготовки студентов. Сравнительный анализ данных начальной и контрольной диагностики в экспериментальной группе позволил сделать вывод о том, что в результате проведенной опытно-поисковой работы по формированию умений критического мышления,

процент студентов, показавших высокий уровень развития данного умения, повысился на 15%, показавших средний уровень – на 8%, число студентов с низким уровнем уменьшилось на 23%. В контрольной группе существенных изменений выявлено не было.

5. На обобщающем этапе эксперимента результаты показали повышение уровня сформированности критического мышления посредством использования когнитивных техник. Расхождения в уровне сформированности умений критического мышления в контрольной и экспериментальной группах доказали, что установленные педагогические условия, способствуют достижению более высокого уровня развития вырабатываемого умения. Соответственно, комплекс педагогических условий является необходимым и достаточным для эффективного функционирования разработанной нами системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

Таким образом, проведя оценку полученных результатов, мы пришли к выводу о том, что познавательная мотивация студентов и их ориентация на критическое мышление как на ценность находится на достаточно высоком уровне.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование современного состояния и тенденций в развитии системы профессионального образования, изучение психолого-педагогической литературы и нормативных документов, а также проведенная нами опытно-экспериментальная работа доказали необходимость формирования критического мышления студентов обучения – значимого умения, представляющего профессиональную и личностно-значимую ценность. Повышение требований к качеству образования выпускников высшей школы в условиях внедрения новых техник и методов обучения, а также недостаточная разработанность проблемы формирования умений мыслить критически также повлияли на значимость диссертационной работы, в рамках которой для формирования вышеуказанного умения использовались когнитивные техники обучения. Для решения данной проблемы нами разработана, обоснована и апробирована система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник обучения, а также разработан комплекс педагогических условий для ее эффективного функционирования.

В первой главе нашего исследования представлен анализ состояния исследуемой нами проблемы формирования умений критического мышления, разработан понятийно-категориальный аппарат, изучены научные труды отечественных и зарубежных ученых по исследуемой проблеме, определена структура и содержание формируемого нами умения, разработана и теоретически обоснована система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

Проведенное нами исследование показало, что формирование критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник требует целенаправленных действий. В этой связи нами была разработана специальная система, которая:

- построена с учетом требований социального заказа и профессиональных стандартов высшего образования;
- реализуется с учетом системного, деятельностного и аксиологического подходов;
- включает в свою структуру мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты;
- характеризуется открытостью (способностью к взаимодействию с окружающей средой), целостностью (интеграцией целей, содержания, форм и методов компонентов системы), интегративностью (комплексным характером ее содержания, результата, методического наполнения).
- осуществляется посредством комплекса определенных педагогических условий, включающих в себя активизацию познавательных мотивов студентов, согласование содержания обучения с образом умственной культуры эпохи, педагогическое сопровождение процесса формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

Вторая глава диссертационного исследования посвящена экспериментальной работе по формированию критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник с применением разработанной нами системы при реализации комплекса педагогических условий. В данной главе представлены цель, задачи и этапы педагогического эксперимента, его содержание, интерпретация полученных результатов.

Результаты опытно-экспериментальной работы исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу и позволяют сделать следующие выводы:

1. Повышение качества профессиональной подготовки студентов, уровень развития их умений критического мышления, являются одними из ключевых педагогических проблем, требующих дополнительного изучения и решения.

2. Опытнo-экспериментальная работа, проведенная в нашем исследовании, показала, что построение системы формирования критического мышления обучающихся посредством использования когнитивных техник целесообразно осуществлять на основе системного, деятельностного и аксиологического подходов. Системный подход позволяет определить структуру реализуемой нами системы, выделяет общие свойства системы и характеристики ее отдельных компонентов. Деятельностный подход позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в ходе образовательного процесса. Аксиологический подход способствует изучению системы с позиции возможности развития ценностных ориентиров в процессе обучения в высшей школе.

3. Система формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник на основе системного, деятельностного и аксиологических подходов включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Все компоненты разработанной модели взаимосвязаны и достигают поставленной цели в совокупности.

4. Комплекс педагогических условий, включающий активизацию познавательных мотивов студентов, согласование содержания обучения с образом умственной культуры эпохи, педагогическое сопровождение процесса формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник, является необходимым и достаточным для эффективного функционирования системы формирования критического мышления студентов посредством использования когнитивных техник.

5. Результаты, полученные в экспериментальной группе на формирующем этапе нашего исследования, где была реализована система формирования данного умения значительно выше, чем в контрольной группе.

Таким образом, проведенное нами опытно-экспериментальное исследование обусловило значимость внедрения полученных результатов и показало, что уровень сформированности критического мышления в условиях внедрения в учебный процесс когнитивных техник коррелирует с мотивацией в обучении, ориентацией на критическое мышление как на ценность, познавательным интересом субъекта.

Список использованных источников

1. Александров Г. Н. Основы методики проведения практических занятий / Г. Н. Александров // Вопросы методики проведения практических занятий: метод. рекомендации. – Уфа : Уфим. авиац. ин-т, 1975. – вып. 3. – С. 3–19.
2. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с. – ISBN 978-5-93962-690-3
3. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с. – ISBN 5-93962-039-7
4. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высш. шк., 1980. – 366 с.
5. Афанасьева О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, теория, практика : автореф. дис. ...д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Юрьевна Афанасьева ; ГОУ ВПО ЧГПУ. – Челябинск, 2008. – 46 с.
6. Ахметова Л. В. Когнитивное обучение: метод графолингвистической ретроспекции / Л. В. Ахметова, С. М. Стрижова // Иностранный язык и иноязычная культура в образовании: тенденции, проблемы, решения. Сборник научных статей по материалам V Междунар. конф. ТГПУ (13-14 апреля 2006 г.). – Томск: Изд-во «Ветер», 2006. – С. 48–51.
7. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с.
8. Бердникова И. А. – Обеспечение качества усвоения учебного материала студентами в процессе развития критического мышления : дис.

канд. пед. наук : 13.00.08 / Бердникова Ирина Александровна ; науч. рук. А. Ф. Аменд ; ГОУ ВПО ЧГПУ. – Челябинск, 2009. – 165 с.

9. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – Москва : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.

10. Бершадский М. Е. Когнитивная образовательная технология: построение когнитивной модели учащегося и ее использование для проектирования учебного процесса / М. Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 73–83.

11. Бершадский М. Е. Когнитивные смыслы образования / М. Е. Бершадский // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 13–17.

12. Биболетова М. З. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / М.З. Биболетова, Н. Н. Трунбаева, А. В. Щепилова // ИЯШ. – 2013. – №9. – С. 2–10.

13. Бим И. Л. Что нового привносит личностно-ориентированная парадигма в образование подрастающего поколения / И. Л. Бим // ИЯШ. – 2011. – № 10. – С. 2–7.

14. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва : Знание, 1983. – 96 с.

15. Быстрой Е. Б. Роль проблемного обучения в процессе подготовки студентов к межкультурному взаимодействию / Е. Б. Быстрой, Е. А. Бароненко, Ю. А. Райсвих // Cyberleninka : [сайт]. – 2012. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-problemnogo-obucheniya-v-protssesse-podgotovki-studentov-k-mezhkulturnomu-vzaimodeystviyu> (дата обращения 04.01.2022)

16. Воевода Е. В. Критическое мышление как культурный феномен / Е. В. Воевода // Язык и коммуникация в контексте культуры: Сборник статей по материалам 7-й Междунар. науч.-практ. конф., 21–22 мая 2012 г. / отв. ред. С. В. Лобанов, Е. В. Воевода. – Рязань : РГУ им. С. А. Есенина. – 2012. – С. 120–126.

17. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 362 с.
18. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по общей психологии / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 78–86.
19. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2014. – 336 с. ISBN 5-7695-2969-5
20. Давыдов В. В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 42–49.
21. Давыдов В. В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л. С. Выготского / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 20–29.
22. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с. – ISBN 5-89404-001-9
23. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – Москва : Политиздат, 1978. – 272 с.
24. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 42–45.
25. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / И. В. Дубровина. – Москва : Педагогика, 1987. – 184 с.
26. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – Москва : Совершенство, 1997. – 208 с.

27. Журавлев Д. В. Методология и методы психолого-педагогического исследования: курс лекций / Д. В. Журавлев. – Москва : Издательство МГОУ, 2003. – 148 с.
28. Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы: текст лекций / В. И. Загвязинский. – Челябинск : ЧПИ, 1990. – 96 с.
29. Законы Российской Федерации : официальный сайт. – Москва, 2018 –. – URL: <https://fzakon.ru> (дата обращения 16.10.2021). – Текст : электронный.
30. Зейгарник Б. В. Патология мышления / Б. В. Зейгарник. – Москва : Изд-во МГУ, 1962. – 244 с.
31. Ильенков Э. В. Диалектическая логика / Э. В. Ильенков. – Москва : Издательство Политической литературы, 1974 – 272 с.
32. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить / Э. В. Ильенков // Народное образование. – 1964. №1. – с. 284–312
33. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. Москва : Знание, 1972. – 72 с.
34. Интернет-сервис Академик : официальный сайт. – 2000 –. – URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения 07.09.2021). – Текст : электронный.
35. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова // General and professional education. – 2012. № 1. – С. 8–14.
36. Карпова И. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Карпова Инна Вячеславовна Карпова ; ЧОУ ДПО АПКиПП. – Москва, 2005. – 28 с.
37. Кириллова Г. Д. Методология системного подхода и пути научного исследования в области дидактики / Г. Д. Кириллова // Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов

системы образования изменяющейся России. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ имени А. И. Герцена, 2006. – С. 349–359.

38. Клустер Д. Что такое критическое мышление / Д. Клустер // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2001. – №4. – С. 36–40.

39. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий / А. К. Колеченко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2002. – 368 с. – ISBN 5-89815-091-9

40. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – Москва : Школа-Пресс, 1989. – 256 с. – ISBN 5-09-001053-6

41. Консультант Плюс : официальный сайт. – Москва, 2016 –. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 07.09.2021). – Текст : электронный.

42. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А. В. Коржуев, В. А. Попков, Е. Л. Рязанова // Педагогика. – 2022. – №1. – С. 18–22.

43. Крысько В. Г. Социальная психология: словарь-справочник / В. Г. Крысько. – Москва : Харвест, 2001. – 688 с. – ISBN 985-13-19023

44. Социальная психология: словарь-справочник. – М., 2001. – 96 с

45. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / Н.В. Кузьмина. – Москва : Изд-во Народное образование, 2002. – 207 с. – ISBN 5-87953-169-4

46. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования: учеб. пособие / Ю. З. Кушнер ; МГУ им. А.А. Кулешова. – Могилев : Изд-во МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 66 с. – ISBN 985-658-651-8

47. Леонтьев А. Н. Мышление / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по общей психологии / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 60–71.

48. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
49. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1980. – 96 с.
50. Лоарер Э. Когнитивное обучение: история и методы. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Э. Лоарер, М. Юто – Москва : Изд-во ИПРАН, 1997. – С. 17–33.
51. Майданский А. Д. Мышление и язык в Логике Ильенкова / А. Д. Майданский // Вопросы философии. – 2019. – № 2. – С. 128–136.
52. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 192с. ISBN 5-09-001744-1
53. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 168 с.
54. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – Москва : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1997. – 220 с. – ISBN 5-89147-012-8
55. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – Москва : Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 448 с. ISBN 5-89395-068-2
56. Мерзликина Н. И. Учебные текста как средство формирования критического мышления студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мерзликина Наталья Ивановна ; МГУТУ им. К. Г. Разумовского. – Москва, 2007. – 25 с.
57. Мороченкова И. А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мороченкова Ирина Александровна ; ОГПУ. – Оренбург, 2004. – 24 с.

58. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику: учеб. Пособие / А. В. Мудрик. – 2-е изд. перераб. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2009. – 568 с. – ISBN 978-5-9770-0421-3
59. Мудрик Л. В. Современный старшеклассник / Л. В. Мудрик // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / ред. Д. И. Фельдштейн. – 2-е изд., доп. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – С. 145–149.
60. Мухина Е. А. Развитие критичности мышления у учащихся : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Мухина Елена Александровна ; НОЦ РАО. – Сочи, 2002. – 23 с.
61. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов. – Орел : Орловский государственный технический университет, 2000. – 145 с.
62. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1992. № 2. – С. 5–19.
63. Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А. Б. Орлов // Вопросы психологии – 1987. – №1, 88. – URL: <http://www.voppsy.ru/contents/c881.htm> (дата обращения 04.09.2021).
64. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1988. – 223 с. – ISBN 5-09-001602-X
65. Пац М. В. Роль педагогического сопровождения в профессиональном самоопределении будущего учителя / М. В. Пац, В. А. Медведев // Дискуссия. – 2014. – №2 (43). – URL: www.journal-discussion.ru/publication.php?id=1039 (дата обращения 15.09.2021).
66. Петровский А. В. Введение в психологию / А. В. Петровский. – Москва : Издательский центр «Академия», 1996. – 496 с. – ISBN 5-7695-0084-0

67. Пиаже Ж. Природа интеллекта / Ж. Пиаже // Хрестоматия по общей психологии / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 48–60.
68. Плотникова Н. Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: монография / Н. Ф. Плотникова ; КФУ. – Казань : Изд-во КФУ, 2015. – 84 с. – ISBN 978-5-00019-411-9
69. Рубинштейн С. Л. О природе мышления и его составе / С. Л. Рубинштейн // Хрестоматия по общей психологии / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 71–78.
70. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Изд-во Питер, 2002. – 781 с. ISBN 5-314-00016-4
71. Саяпин В. Н. Педагогические технологии: учеб. пособие / В. Н. Саяпин, Н. Н. Саяпина. – Саратов : Наука, 2009. – 49 с.
72. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии / Л. М. Семенюк // Учебное пособие для студентов / ред. Д.И. Фельдштейн. – изд. 2-е, доп. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – 219 с.
73. Сильченкова С. В. Формы и направления педагогического сопровождения / С. В. Сильченкова // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> (дата обращения 27.10.2021).
74. Скорина М. С. Интерактивные методы обучения иностранному языку / М. С. Скорина // Руснаука. – 2007. – №8. – URL: http://www.rusnauka.com/8._NPE_2007/Philologia/20441.doc.htm (дата обращения: 19.11.2021).
75. Сластенин В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., стереотип. Москва : Издательский центр «Академия», 2012. - 608 с. – ISBN 978-5-7695-9408-3

76. Словарь русского языка: Ок. 53000 слов / сост. С. И. Ожегов / ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – Москва : Оникс, 2005. – 1200 с. ISBN: 978-5-488-00917-2

77. Смолкин А. М. Методы активного обучения: научно-методическое пособие / А. М. Смолкин. – Москва : Высшая школа, 1991. – 176 с.

78. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – Москва : АСТ, 2010. – 239 с. – ISBN 5-09-013891-5

79. Сорина Г. В. Критическое мышление: история и современный статус / Г. В. Сорина // Вестник Московского университета. Серия 7, Философия. – 2003. – № 6. – С. 97–110.

80. Стилл Дж. Л. Основы критического мышления: междисциплинарная программа, пособие / Дж. Л. Стилл, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. – Москва : Изд-во «ИОО», 1997. – 181 с.

81. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., доп. и испр. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

82. Теория и практика педагогического эксперимента / под. ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – Москва : Педагогика, 1979. – 208 с.

83. Теплов Б. М. Практическое мышление / Б. М. Теплов // Хрестоматия по общей психологии / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 145–149.

84. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / О. К. Тихомиров. – 4 е изд. – Москва : Академия, 2008. – 288 с. – ISBN 978-5-7695-5258-8

85. Трайнев В. А. Деловые игры в учебном процессе: методология разработки и практика проведения / В. А. Трайнев. – Москва : Дашков и К, 2002. – 359 с.

86. Фатыхова Р. М. Личностно-ориентированное общение и профессиональное становление специалистов в высшей школе / Р. М. Фатыхова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции 26 мая 1999 г. часть II. / под общ. ред. С. М. Усманова. – Бирск : Бирск. Гос. пед. ин-т, 1999. – 163 с.

87. ФГОС 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки // ФГОС : [сайт]. – 2016. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-91> (дата обращения: 13.12.2021).

88. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273–ФЗ от 29 декабря 2012 года (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2022) : [сайт]. – 2022. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 23.01.2022).

89. Федотовская Е. И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах (на примере общественно-политической тематики, английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Федотовская Елена Игоревна ; ИСиМО РАО. – Москва, 2005. – 28 с.

90. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Просвещение, 1989. – 206 с. – ISBN 5-7155-0030-3

91. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург : Изд-во Питер, 2000. – 512 с. – ISBN 5-314-00122-5

92. Хохлова Л. В. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения философии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хохлова Людмила Васильевна ; УрФУ. – Екатеринбург, 2003. – 23 с.

93. Худякова Н. Д. О структуре философии современного образования / Н. Д. Худякова // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2009. – № 11. – С. 79–86.

94. Хуторской А. В. Дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 720 с. – ISBN 978-5-496-02491-4
95. Циулина, М. В. Методология психолого-педагогических исследований: учебное пособие / М. В. Циулина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с.
96. Щеколдина А. В. Роль интерактивных форм работы в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку / А. В. Щеколдина // Современные проблемы лингвистики и лингводидактики: концепции и перспективы. – 2015. – С. 123–127.
97. Электронная библиотека Института философии РАН : официальный сайт. – Москва, 2018 –. – URL: <https://iphlib.ru> (дата обращения 15.11.2020). – Текст : электронный.
98. Эльконин Д. Б. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Д. Б. Эльконин. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с. – ISBN 5-7695-0794-2
99. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2000. – 176 с.
100. Яковлев Е.В. Сопровождение как педагогический феномен / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 4. – С. 74-83.
101. Bloom B. S. Taxonomy of educational objects: The classification of educational goals / B. S. Bloom. – New York : Addison-Wesley Longman Ltd., 1956. – 207 p. – ISBN 978-0582220106
102. Brookfield S. D. Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting / S. D. Brookfield. – California : Jossey-Bass, 1991. – 312 p. – ISBN 978-1555483568
103. Chomsky N. Critical Assessments / N. Chomsky. – London : Routledge, 1994. – 208 p. – ISBN 978-0415010054

104. Harmer J. How to teach English / J. Harmer. – London : Pearson, 2007. – 288 p. – ISBN 978-1405853095
105. Miller G. Critical Thinkers / G. Miller. – PA : Christian Faith Publishing, 2018. – 76 p. – ISBN 978-1644169391
106. Paul, Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World / Richard W. Paul. – California : Sonoma State University, 1990. – 669 p. – ISBN 978-0944583074
107. Brinton D. Teaching English as a second or foreign language / D. Brinton, M. Celce-Murcia, M. Ann Snow, D. Bohkle. – MA : Heinle ELT, 2013. – 708 p. – ISBN 978-1111351694
108. Evans V. Upstream: Advanced C1: Student's Book / V. Evans, L. Edward. – Berkshire : Express publishing, 2008. – 264 p. – ISBN 978-1-84325-956-5
109. Evans V. Upstream: B2: Student's Book / V. Evans, J. Dooley. – Berkshire : Express publishing, 2020. – 264 p. – ISBN 978-1-4715-2380-9
110. Levin J. R. Cognitive learning in Children: Theory and Strategies / J. R. Levin. – New York : Academic Pr, – 297 p. – ISBN 978-0124448506

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

АНКЕТА

Прочитайте каждое высказывание и выразите свое отношение к изучаемому предмету, проставив напротив номера высказывания свой ответ, используя для этого следующие обозначения:

- верно (+ +);
- скорее верно (+);
- скорее неверно (-);
- неверно (- -).

1. Изучение данного предмета даст мне возможность узнать много важного для себя, проявить свои способности.

2. Изучаемый предмет мне интересен, и я хочу знать по данному предмету как можно больше.

3. В изучении данного предмета мне достаточно тех знаний, которые я получаю на занятиях.

4. Учебные задания по данному предмету мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует учитель (преподаватель).

5. Трудности, возникающие при изучении данного предмета, делают его для меня еще более увлекательным.

6. При изучении данного предмета кроме учебников и рекомендованной литературы самостоятельно читаю дополнительную литературу.

7. Считаю, что трудные теоретические вопросы по данному предмету можно было бы не изучать.

8. Если что-то не получается по данному предмету, стараюсь разобраться и дойти до сути.

9. На занятиях по данному предмету у меня часто бывает такое состояние, когда «совсем не хочется учиться».

10. Активно работаю и выполняю задания только под контролем учителя (преподавателя).

11. Материал, изучаемый по данному предмету, с интересом обсуждаю в свободное время (на перемене, дома) со своими одноклассниками (друзьями).

12. Стараюсь самостоятельно выполнять задания по данному предмету, не люблю, когда мне подсказывают и помогают.

13. По возможности стараюсь списать у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня.

14. Считаю, что все знания по данному предмету являются ценными и по возможности нужно знать по данному предмету как можно больше.

15. Оценка по этому предмету для меня важнее, чем знания.

16. Если я плохо подготовлен к уроку, то особо не расстраиваюсь и не переживаю.

17. Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с данным предметом.

18. Данный предмет дается мне с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания.

19. Если по болезни (или другим причинам) я пропускаю уроки по данному предмету, то меня это огорчает.

20. Если бы было можно, то я исключил бы данный предмет из расписания (учебного плана).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Tourist Information

TEST

PART 1. LISTENING

Task 1. You will hear a conversation between two friends.

In boxes 1–7 on your answer sheet, write **TRUE** if the statement agrees with the information **FALSE** if the statement contradicts the information **NOT GIVEN** if there is no information on this



- 1) The job gives Lisa an opportunity to travel abroad.
- 2) The check-in process at the airport makes Lisa nervous.
- 3) Lisa always feels comfortable during the flight.
- 4) When on business trips Lisa doesn't have to work long hours.
- 5) On her business trips Lisa signs a lot of important contracts.
- 6) Lisa spends a lot of money in duty-free shops.
- 7) There is a computer in the business lounge for passengers who want to do some urgent work.

PART 2. READING

Task 2. Read the text and answer the questions.

First Train Trip



I must have been about eight when I made my first train trip. I think I was in second grade at that time. It was midsummer, hot and wet in central Kansas, and time for my aunt Winnie's annual vacation from the store, where she worked as a clerk six days a week. She invited me to join her on a trip to Pittsburgh, fifty miles away, to see her sister, my aunt Alice. "Sally, would you like to go there by train or by car?" asked aunt Winnie. "Oh, please, by train, aunt Winnie, dear! We've been there by car three times already!"

Alice was one of my favourite relatives and I was delighted to be invited to her house. As I was the youngest niece in Mother's big family, the aunts all tended to spoil me and Alice was no exception. She kept a boarding house for college students, a two-storey, brown brick building with comfortable, nicely decorated rooms at the corner of 1200 Kearney Avenue. She was also a world-class cook, which kept her boarding house full of young people. It seemed to me that their life was so exciting and joyful.

Since I'd never ridden a train before, I became more and more excited as the magic day drew near. I kept questioning Mother about train travel, but she just said, "Wait. You'll see." For an eight-year-old, waiting was really difficult, but finally the big day arrived. Mother had helped me pack the night before, and my little suitcase was full with summer sundresses, shorts and blouses, underwear and pyjamas. I was reading *Billy Whiskers*, a fantastic story about a goat that once made a train trip to New York, and I had put that in as well. It was almost midnight when I could go to bed at last.

We arrived at the station early, purchased our tickets and found our car. I was fascinated by the face-to-face seats so some passengers could ride backwards. Why would anyone, I thought, want to see where they'd been? I only wanted to see what lay ahead for me.

Finally, the conductor shouted, "All aboard!" to the people on the platform. They climbed into the cars, the engineer blew the whistle and clanged the bell, and we pulled out of the station.

This train stopped at every town between my home in Solomon and Pittsburgh. It was known as the "milk train" because at one time it had delivered goods as well as passengers to these villages. I looked eagerly at the signs at each station. I'd been through all these towns by car, but this was different. The shaky ride of the coaches, the soft brown plush seats, the smells of the engine drifting back down the track and in through the open windows made this trip far more exotic.

The conductor, with his black uniform and shiny hat, the twinkling signals that told the engineer when to stop and go, thrilled me. To an adult, the trip must have seemed painfully slow, but I enjoyed every minute.

Aunt Winnie had packed a lunch for us to eat along the way as there was no dining car in the train. I was dying to know just what was in that big shopping bag she carried, but she, too, said, "Wait. You'll see." Midway, Aunt Winnie pulled down her shopping bag from the luggage rack above our seats. My eyes widened as she opened it and began to take out its contents. I had expected lunchmeat sandwiches, but instead there was a container of fried chicken, two hardboiled eggs, bread and butter wrapped in waxed paper, crisp radishes and slim green onions from Winnie's garden, as well as rosy sliced tomatoes. She had brought paper plates, paper cups and some of the "everyday" silverware. A large bottle of cold tea was well wrapped in a dishtowel; the ice had melted, but it was still chilly. I cautiously balanced my plate on my knees and ate, wiping my lips and fingers with a large paper napkin. This was living!

When we had cleaned our plates, Aunt Winnie looked into the bag one more time. The best treat of all appeared – homemade chocolate cakes! Another cup of

cold tea washed these down and then we carefully returned the remains of the food and silverware to the bag, which Aunt Winnie put into the corner by her feet.

"Almost there," said my aunt, looking out of the window at the scenery passing by. And sure enough, as we pulled into the Pittsburgh station we immediately caught sight of aunt Alice, waiting for us, a smile like the sun lighting up her face, arms wide open. We got off the train and she led us past the taxi rank and the bus stop to her car that was parked near the station. And all the way to her home she was asking about my impressions of my first train trip and I could hardly find the words to express all the thrill and excitement that filled me.

12. The first time Sally travelled by train was when she1) had to move to her aunt Alice.

- 1) had a summer vacation at school.
- 2) went to Pittsburgh for the first time in her life.
- 3) visited her aunt Alice together with aunt Winnie.

13. Aunt Alice made her living by

- 1) working as a cook.
- 2) keeping a boarding house.
- 3) decorating houses.
- 4) working as a teacher at college.

14. Sally was waiting for her first train trip so impatiently that she

- 1) packed her things long before the trip.
- 2) lost her appetite a week before the trip.
- 3) asked her Mother many questions about train trips.
- 4) couldn't sleep the night before the trip.

15. Sally didn't like the idea of riding backwards because

- 1) it could make her sick.
- 2) she could miss her station.
- 3) she could miss the conductor.
- 4) she wanted to see where she was going.

16. The trip to Pittsburgh by train seemed so exotic to Sally because

- 1) she had never travelled so far from her native town.
- 2) travelling by train was very different from a car ride.
- 3) she had never travelled in comfort.
- 4) she had never travelled without her parents.

17. Sally thought that at lunchtime they would have

- 1) meat sandwiches.
- 2) bread and butter with coffee.
- 3) fried chicken, eggs and vegetables.

4) tea with chocolate cakes.

18. Aunt Alice was waiting for Sally and aunt Winnie

- 1) at home.
- 2) in her car.
- 3) on the platform.
- 4) at the bus stop.

PART 3. USE OF ENGLISH

Task 3. Choose an appropriate word to complete each sentence

Reach/come/arrive/get

1. He _____ at the island and within two weeks he fell for a local girl called Faniry, or "Desire" in Malagasy.
2. The traffic was so bad that they didn't _____ the concert until after it had started.
3. He used to take a carriage from his home in Cadogan Gardens at exactly 8:20 and _____ at the Foreign Office at promptly 8:59.

Area/region/zone/territory

1. You learn a lot about the local _____ by speaking to local people.
2. Russian troops crossed onto Austrian _____ in February 1849.
3. A healthy lifestyle can vastly improve your well-being. This is a lifestyle designed for those who wish to feel more certain about their health and more in control of what the present and future will bring them in that important _____ of existence.
4. Bus services in rural _____ are not very good.
5. If you go from New York to London, you cross five time _____.

Border/edge/line

1. You need a passport to cross the _____ between Mexico and United States.
2. He stood second in _____.
3. He fell over the cliff's _____.
4. Strike a _____ from A to B.



Cabin/compartment/carriage/suit

1. Daniel showed his passport to a ship's officer at the gangplank and walked up into the ship. On deck, a steward looked at his ticket and directed him to his _____.
2. We had the railway _____ all to ourselves.

PART 4. WRITING

Task 4. **Comment on the following statement**

Travelling in your own country is the best way to learn about it.

What is your opinion? Do you agree with this statement?



Write 200-250 words.

Remember to:

- Make an introduction
- Express your personal opinion and give reasons for your opinion
- Make a conclusion

PART 5. SPEAKING

Task 5. Imagine that you are going to go to a ski resort.

Don't forget to mention the following ideas:

- the date of your trip;
- people you go with;
- the reasons for going there;
- the hotel to stay in;
- the equipment you need;
- problems that may arise.



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Макет беседы

Тема: Healthy lifestyle

Цель беседы: мотивация сохранения и укрепления здоровья с целью повышения качества жизни

Продолжительность беседы: 45 мин.

1. **Introduction** (Discuss the importance of healthy lifestyle).
2. **Pernicious habits** (What are they?)
 - What are the reasons of pernicious habits?
 - Can they improve our lives? In what way?
 - What are the effects of pernicious habits?
 - What are the consequences of pernicious habits?
 - How can people cope with them?
 - Are pernicious habits advantageous for the media?
3. **Good eating habits**
 - What food is considered to be important (and harmful) for health?
 - How much does healthy eating cost?
 - Why should we eat more vegetables and fewer candies?
 - Can you eat healthy food and still be overweight?
 - Can you still eat healthy food if you are on a budget?
 - How can I eat healthily in order to lose weight?
 - Can I eat healthy if I'm buying take out or eating out?
4. **Physical activities**
 - What intensity exercise should people do?
 - How much exercise do we need?
 - Is it necessary to exercise every day?
 - Is there such a thing as too much exercise?
 - Why is physical activity beneficial?
5. **Conclusion**

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

1. Как общение в ходе работы повлияло на выполнение задания?

- a) делало её более эффективной
- b) тормозило выполнение задания
- c) не позволило точно выполнить задачу, испортило отношения в

группе

2. На каком уровне в большей степени осуществлялось общение в группе?

- a) обмен информацией
- b) взаимодействие
- c) взаимопонимание
- d) были равномерно задействованы все уровни

3. Какого уровня коммуникативные трудности испытывали участники группы при выполнении задания?

- a) недостаток информации
- b) недостаток средств коммуникации (речевых образцов, текстов и др.)
- c) трудности в общении

4. Какой стиль общения преобладал в работе?

- a) ориентированный на человека
- b) ориентированный на выполнение задания

5. Сохранилось ли единство группы в ходе выполнения задания?

- a) в группе сохранилось единство и партнерские отношения
- b) единство группы в ходе работы было нарушено

6. Кто или что сыграло решающую роль в том, что произошло в группе?

- a) лидер, выдвинувшийся в ходе работы
- b) нежелание наладить контакт большинства участников группы
- c) непонимание задачи, поставленной для совместной работы
- d) сама задача оказалась неинтересной, трудной

WHAT HAPPENS WHEN YOU OVEREAT? (отрывок текста)

BY KELLIE BRAMLET BLACKBURN



Eating a large meal can affect your sleep, your weight and your organs over the short and long term. Find out what really happens to your body when you overeat. Sometimes it's taste, sometimes it's habit, or maybe it's stress. But chances are, at some point, you have over-eaten.

“It takes about 20 minutes for your brain to send a signal to the stomach to let you know that you're full. Overeating occurs when you continue to eat beyond this point of fullness,” says Erma Levy, a research dietitian at MD Anderson.

Overeating can lead to unwanted weight gain, and carrying excess weight can increase your cancer risk.

But it's not just about the unwanted calories. Overeating affects your body in a variety of ways. We spoke to Levy to learn more about the effects of overeating. Here's what she had to say.

So, what happens to your body when you overeat?

When you eat, your body uses some of the calories you consume for energy. The rest are stored as fat. Consuming more calories than you burn may cause you to become overweight or obese. This increases your risk for cancer and other chronic health problems.

Overeating - especially unhealthy foods - can take its toll on your digestive system. Digestive enzymes are only available in limited quantity, so the larger the amount of food you eat, the longer it takes to digest. If you overeat frequently, over time, this slowed digestive process means the food you eat will remain in the stomach for a longer period of time and be more likely to turn into fat.

Overeating can even impact your sleep. Your circadian clock, which controls your sleep cycles, causes your sleep and hunger hormone levels to rise and fall throughout the day. Overeating can upset this rhythm, making it hard for you to sleep through the night.